



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE E DEI BENI CULTURALI E DEL TURISMO

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN HUMAN SCIENCES
CURRICULUM PSYCHOLOGY, COMMUNICATION AND SOCIAL SCIENCES

CICLO XXVIII

TITOLO DELLA TESI

***La Teoria delle Intelligenze Multiple di Howard Gardner
a supporto del lavoro dell'assistente sociale***

RELATORE

Chiar.ma Prof.ssa Paola Nicolini

DOTTORANDA

Dott.ssa Michela Bomprezzi

COORDINATORE

Chiar.mo Prof. Michele Corsi

ANNO 2017

INTRODUZIONE

p. 1

PRIMA PARTE

PROSPETTIVE TEORICHE DI RIFERIMENTO

1. IL PARADIGMA TEORICO DI RIFERIMENTO NEL PROCESSO DI CONOSCENZA	p. 4
1.1 L'APPROCCIO INTEGRATO ALLA CONOSCENZA	p. 4
1.2 LA FORZA DELLE TEORIE INGENUE	p. 7
1.3 LA RICERCA AZIONE	p. 9
2. DALLE TEORIE INGENUE ALLE TEORIE SCIENTIFICHE SULL'INTELLIGENZA	p. 11
2.1 LE RAPPRESENTAZIONI TEORICHE DELL'INTELLIGENZA	p. 12
2.2 LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI H. GARDNER	p. 15
2.3 I PRINCIPALI CONTESTI DI APPLICAZIONE DELLA TIM	p. 17
2.4 INPATH, PERCORSI INTELLIGENTI PER UNA MIGLIORE INCLUSIONE	p. 20
3. LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI H. GARDNER E IL LAVORO DELL'ASSISTENTE SOCIALE	p. 22
3.1 L'ASSISTENTE SOCIALE: LA RIFLESSIONE COME STRATEGIA DEL FARE	p. 23
3.2 LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI H. GARDNER E LA METODOLOGIA DEL SERVIZIO SOCIALE	p. 25
3.3 LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI H. GARDNER IN ARMONIA CON I PRINCIPI ED I FONDAMENTI DEL SERVIZIO SOCIALE	p. 26
3.3.1 Il principio dell'accettazione	p. 27
3.3.2 Il principio della personalizzazione	p. 28
3.3.3 Il principio dell'unicità della persona nel suo contesto di vita	p. 28
3.3.4 Il principio dell'autodeterminazione	p. 29
3.3.5 Il principio del rispetto e della promozione dell'uguaglianza	p. 29
3.3.6 Il principio della riservatezza	p. 30
3.4 LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI H. GARDNER A SUPPORTO DEL COLLOQUIO NEL SERVIZIO SOCIALE E DELLA METODOLOGIA DEL PROCESSO DI AIUTO	p. 30

SECONDA PARTE

TEORIE INGENUE SULLA INTELLIGENZA E SULLE AZIONI DI SUPPORTO AD ESSA NEL SERVIZIO SOCIALE

1. I CONTESTI DI INDAGINE DELLE TEORIE INGENUE SULL'INTELLIGENZA	p. 34
1.1 GLI STUDENTI IN FORMAZIONE PRESSO L'UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MACERATA	p. 34
1.1.1 Gli strumenti di indagine utilizzati	p. 34
1.2 GLI ASSISTENTI SOCIALI ISCRITTI ALL'ORDINE DELLA REGIONE MARCHE	p. 35
1.2.1 Gli strumenti di indagine	p. 35
2. LA METODOLOGIA DI ANALISI DEI DATI	p. 36
3. LE TEORIE INGENUE SULL'INTELLIGENZA: GLI STUDENTI IN FORMAZIONE	p. 39
3.1 LE CARATTERISTICHE PRINCIPALI DEI RISPONDENTI	p. 39
3.2 L'IMMAGINE DELL'UTENTE PIÙ INTELLIGENTE E MENO INTELLIGENTE	p. 40
3.2.1 L'utente più intelligente	p. 40
3.2.2 L'utente meno intelligente	p. 43
3.3 IL RUOLO SVOLTO DALL'INTELLIGENZA DELL'UTENTE	p. 47
3.3.1 Le abilità connesse all'Intelligenza Personale	p. 47
3.3.2 Le abilità connesse all'intelligenza Logico-Matematica	p. 50
3.4 IL RUOLO SVOLTO DALL'INTELLIGENZA DELL'ASSITENTE SOCIALE	p. 51
3.4.1 Le abilità connesse all'Intelligenza Personale	p. 51
3.4.2 Le abilità connesse all'intelligenza Logico-Matematica	p. 54

3.5 LE STRATEGIE MESSE IN CAMPO DURANTE IL PROCESSO DI AIUTO CHE CHIAMANO IN CAUSA L'INTELLIGENZA DELL'UTENTE	p. 55
3.5.1 Le abilità connesse all'Intelligenza Personale	p. 56
3.5.2 Le abilità connesse all'intelligenza Logico-Matematica	p. 58
3.6 RIFLESSIONI FINALI	p. 59
4. LE TEORIE INGENUE SULL'INTELLIGENZA: GLI ASSISTENTI SOCIALI ISCRITTI ALL'ORDINE DELLA REGIONE MARCHE	p. 61
4.1 LE CARATTERISTICHE PRINCIPALI DEI RISPONDENTI	p. 61
4.2 L'IMMAGINE DELL'UTENTE PIÙ INTELLIGENTE E MENO INTELLIGENTE	p. 62
4.2.1 L'utente più intelligente	p. 62
4.2.2 L'utente meno intelligente	p. 68
4.3 IL RUOLO SVOLTO DALL'INTELLIGENZA DELL'UTENTE	p. 72
4.3.1 L'intelligenza dell'utente: da ruolo fondamentale ad una delle tante risorse	p. 72
4.3.2 Le abilità connesse all'Intelligenza Personale	p. 74
4.3.3 Le abilità connesse all'intelligenza Logico-Matematica	p. 77
4.4 IL RUOLO SVOLTO DALL'INTELLIGENZA DELL'ASSITENTE SOCIALE	p. 78
4.4.1 L'intelligenza dell'assistente sociale: da ruolo fondamentale ad una delle tante risorse	p. 79
4.4.2 Le abilità connesse all'Intelligenza Personale	p. 80
4.4.3 Le abilità connesse all'intelligenza Logico-Matematica	p. 83
4.5 LE STRATEGIE MESSE INCAMPO DURANTE IL PROCESSO DI AIUTO CHE CHIAMANO IN CAUSA L'INTELLIGENZA DELL'UTENTE	p. 84
4.5.1 Le abilità connesse all'Intelligenza Personale	p. 85
4.5.2 Le abilità connesse all'intelligenza Logico-Matematica	p. 87
4.6 L'INTELLIGENZA: TEMATICA DI CURIOSITA' E CONOSCENZA	p. 88
4.7 RIFLESSIONI FINALI	p. 92

TERZA PARTE

DAL PROGETTO PILOTA ALLA RICERCA AZIONE SITUATA

1. GLI OBIETTIVI DELLA RICERCA	p. 97
2. LA METODOLOGIA DELLA RICERCA	p. 98
2.1 LA RICERCA QUALITATIVA	p. 98
2.2 LA VALIDITA' DEI RISULTATI	p. 100
2.3 IL RUOLO DEL RICERCATORE	p. 102
3. IL PROGETTO PILOTA PRESSO IL CONSULTORIO FAMILIARE DI PESARO	p. 105
3.1 IL CONTESTO DI APPLICAZIONE DELLA RICERCA PILOTA: IL CONSULTORIO FAMILIARE PRESSO L'UNITÀ OPERATIVA TUTELA MINORI, FAMIGLIA E DONNA DI PESARO	p. 105
3.2 IL CAMPIONE	p. 105
3.3 GLI STRUMENTI DI INDAGINE UTILIZZATI	p. 106
3.4 L'AZIONE EDUCATIVA RIVOLTA A GENITORI ED EDUCATORI	p. 108
3.5 L'ANALISI DEI DATI DEL PROGETTO PILOTA	p. 110
3.5.1 Le teorie ingenuie sulla intelligenza da parte dei genitori e degli educatori	p. 110
3.5.2 I punti di forza e di debolezza individuati dai genitori ed educatori	p. 112
3.5.3 La valutazione dei partecipanti ad ogni incontro	p. 117
3.5.4 La valutazione dei partecipanti all'esperienza vissuta	p. 119
3.6 CONCLUSIONI	p. 124
4. LA RICERCA AZIONE PRESSO IL CENTRO DIURNO FENICE DI PESARO	p. 126
4.1 IL CONTESTO DI APPLICAZIONE DELLA RICERCA SITUATA: IL CENTRO DIURNO FENICE DI PESARO	p. 126

4.2	COME NASCE LA RICERCA AZIONE PRESSO IL CENTRO DIURNO FENICE DI PESARO	p. 127
4.3	IL CAMPIONE	p. 131
4.4	GLI STRUMENTI DI RILEVAZIONE DELLA RICERCA AZIONE	p. 131
4.5	L'AZIONE EDUCATIVA RIVOLTA A RAGAZZI, GENITORI E EDUCATORI	p. 133
4.5.1	Primo incontro: consenso dei partecipanti al progetto e somministrazione dei questionari	p. 135
4.5.2	Secondo incontro: esperienza delle diverse tipologie di problem solving	p. 136
4.5.3	Terzo incontro: Intelligenza Corporeo Cinestetica e Linguistica	p. 138
4.5.4	Quarto incontro: Intelligenza Spaziale e Musicale	p. 140
4.5.5	Quinto incontro: Intelligenza Interpersonale ed Esistenziale	p. 144
4.5.6	Sesto incontro: Intelligenza Naturalistica ed Intrapersonale	p. 145
4.5.7	Settimo incontro: accoglienza di un nuovo ingresso	p. 147
4.5.8	Ottavo incontro: Intelligenza Logico-Matematica	p. 149
4.5.9	Nono incontro: feedback sui contenuti, sul metodo e sul ruolo di ciascuno	p. 151
4.5.10	Decimo incontro: co-costruire la riflessione sui dati	p. 157
5.	LE CONCEZIONI DELL'INTELLIGENZA E DELLE STRATEGIE DI SUPPORTO AL CENTRO DIURNO FENICE DI PESARO	p. 160
5.1	LO SGUARDO SU MATTEO	p. 161
5.1.1	Le Teorie ingenuie prima e dopo l'esperienza	p. 161
5.1.2	Punti di forza e di debolezza prima e dopo l'esperienza	p. 164
5.1.3	Commenti di Matteo e dei suoi familiari al momento della restituzione	p. 167
5.2	LO SGUARDO SU THOMAS	p. 167
5.2.1	Le Teorie ingenuie prima e dopo l'esperienza	p. 168
5.2.2	Punti di forza e di debolezza prima e dopo l'esperienza	p. 171
5.2.3	Commenti di Thomas e dei suoi familiari al momento della restituzione	p. 173
5.3	LO SGUARDO SU ROBERTO	p. 174
5.3.1	Le Teorie ingenuie prima e dopo l'esperienza	p. 174
5.3.2	Punti di forza e di debolezza prima e dopo l'esperienza	p. 176
5.3.3	Commenti di Roberto al momento della restituzione	p. 179
5.4	DISCUSSIONE DEI DATI CON GLI OPERATORI	p. 179
5.5	RIFLESSIONI FINALI	p. 180
	Bibliografia	p. 185

Introduzione

Il progetto di ricerca pone al centro della riflessione la Teoria delle Intelligenze Multiple di H. GARDNER (1983) e il lavoro dell'assistente sociale che ha come mandato professionale quello di rilevare i bisogni e le risorse delle persone al fine di attivare strategie di supporto e di valorizzazione. GARDNER non sviluppò un approccio educativo specifico o una predefinita applicazione della teoria dell'intelligenze multiple e non considerò la sua teoria come un legge educativa. Ritene che gli educatori dovrebbero decidere come la teoria del l'intelligenza multipla potrebbe indirizzare il loro modo di operare. Il nostro lavoro di tesi si basa proprio su questa sollecitazione fornita dallo studioso, ovvero far sì sì che gli operatori conoscendo la sua teoria e la portata innovativa, sviluppino approcci differenti all'educazione e più in generale alla crescita umana.

La prima parte del lavoro di tesi illustra i principali riferimenti teorici e metodologici che hanno guidato tutta l'azione della ricerca. La ricerca si colloca dentro il paradigma storico culturale e quindi studia gli artefatti (linguaggio, concetti scientifici) che collegano le pratiche psicologiche al contesto storico, sociale e culturale. Secondo tale prospettiva, le interazioni sociali, sono all'origine delle abilità individuali. Possedere abilità individuali di una certa complessità permette all'individuo di partecipare successivamente a interazioni sociali più complesse, che consentono a loro volta di costruire abilità di complessità superiore. I processi di costruzione sociale della conoscenza avvengono nell'ambito delle interazioni e degli scambi comunicativi (VYGOTSKIJ, 1974).

Adottare la prospettiva culturale significa pensare al sociale come all'intreccio di interazioni tra individui, ma anche come all'ordine simbolico – la cultura – che tiene insieme gli individui in un certo modo, che fa sì che essi abbiano obiettivi, risorse, modi di concepire il mondo e gli altri comprensibili e condivisi. (BRUNER, 1987). La cultura viene intesa non come qualche cosa che sta attorno, ma come un sistema di valori, di usanze, di pratiche da cui l'azione umana trae origine e modifica al tempo stesso. Nel processo di conoscenza, è importante sottolineare il peso che ha la dimensione informale in quanto questa appartiene a tutti, a differenza dell'acquisizione di nozioni scientifiche. Queste prime forme di conoscenza prendono il nome di teorie ingenue e stanno proprio ad indicare le conoscenza pregresse, ovvero quelle di senso comune che in parte, nel corso della storia dell'individuo, vengono modificate e integrate da altre conoscenze, in parte si mantengono tali e in parte vengono proprio sostituite. Nello specifico con questa ricerca azione si vuole, attraverso una metodologia qualitativa, rilevare l'uso di teorie ingenue sul tema dell'intelligenza e quindi conoscere fenomeni che appartengono tanto al funzionamento psicologico quanto ai sistemi culturali (JAHODA 1988, COLE 1995, BRUNER 1996, MANTOVANI 1996a, 1996b, 1996c).

Il lavoro che andremo a presentare ha origine da una domanda di ricerca: il lavoro dell'assistente sociale, qualunque sia l'approccio metodologico che si voglia adottare, può essere sostenuto dalla Teoria delle Intelligenze Multiple di H. GARDNER, sia nella fase di conoscenza di una persona o di una situazione, sia nella fase di progettazione di un intervento? Al fine di percorrere l'obiettivo, vengono realizzate due azioni di ricerca: un'esplorazione delle teorie ingenuie sul tema dell'intelligenza in un contesto allargato e una ricerca azione situata presso il Centro Diurno Fenice di Pesaro, preceduta da un progetto pilota presso realizzato presso il Consultorio Familiare di Pesaro (ASUR Marche, Area Vasta 1 Pesaro) al fine di mettere a punto metodologia e strumenti per la successiva realizzazione della ricerca azione.

Nella seconda parte dell'elaborato viene presentata l'esplorazione del concetto di intelligenza sia da parte di un gruppo studenti iscritti al primo anno di Teorie Culture e Tecniche del Servizio Sociale, presso l'Università degli Studi di Macerata) e frequentanti il corso di Metodi e Tecniche di Analisi dei Processi Psicologici nel secondo semestre (Febbraio-Maggio 2016), sia da parte di un insieme di assistenti sociali, iscritti all'Ordine della Regione Marche. A conclusione dell'analisi dei dati vengono proposte alcune riflessioni dalle quali ha preso le mosse la progettazione degli interventi nel Consultorio, prima, e nel Centro Diurno, poi.

Nella terza parte verrà illustrata la ricerca azione realizzata nel Centro Diurno Fenice di Pesaro al fine di la ricerca azione non si limita a esplorare, ma a dare opportunità di riflettere e modificare le proprie teorie ingenuie il concetto di intelligenza da parte di genitori educatori e ragazzi frequentanti a titolo differente il Centro Diurno Fenice.

Nella stessa parte verranno illustrati sia i dati del progetto pilota sia quelli della ricerca azione. A conclusione dell'azione di ricerca messa in campo vengono proposte alcune riflessioni finali, che permettono di formulare possibili risposte al quesito iniziale.

PRIMA PARTE

PROSPETTIVE TEORICHE DI RIFERIMENTO

1. IL PARADIGMA TEORICO DI RIFERIMENTO NEL PROCESSO DI CONOSCENZA

L' intervento messo in atto si avvale principalmente del paradigma teorico socio-culturale per quanto attiene lo sviluppo umano e della Teoria delle Intelligenze Multiple di H. GARDNER, per quanto riguarda la concezione relativa al tema dell'intelligenza. Nonostante questi siano i filoni teorici portanti, tuttavia è bene sottolineare che la stessa Teoria delle Intelligenze Multiple di H. GARDNER, per come è stata sviluppata e viste le sue caratteristiche principali, non è slegata da altri approcci di pensiero, come quello cognitivista. Pertanto nel descrivere il quadro teorico principale si è fatto cenno anche ad altri assunti teorici ad esso strettamente legati.

In questa parte del lavoro andremo quindi a descrivere gli approcci teorici principali a cui il presente lavoro si è ispirato sia nella progettazione della ricerca che nella fase di analisi dei dati che nella loro interpretazione.

1.1 L'APPROCCIO INTEGRATO ALLA CONOSCENZA

La ricerca si colloca dentro il paradigma storico culturale e quindi studia gli artefatti (linguaggio, concetti scientifici, rappresentazioni) che collegano le pratiche psicologiche al contesto storico, sociale e culturale. La scuola storico-culturale è una corrente psicologica fondata in Russia da VYGOTSKIJ alla fine degli anni venti e sviluppata dai suoi studenti e dai suoi seguaci, prima in Europa e poi in tutto il mondo, dagli anni 80 in poi. Secondo tale approccio, la mente è creata in e attraverso il medium della cultura, quindi c'è un'interdipendenza tra sistemi culturali e funzionamento psicologico, nel senso che mente e cultura si costruiscono reciprocamente. Secondo il principio fondamentale che domina tutta la teoria storico-culturale, che è la Legge genetica dello sviluppo culturale, sta ad indicare che ciò che è divenuto mentale e interno è preceduto da una fase sociale esterna. (VYGOTSKIJ, 1930/1974, BRUNER, 1998).

Secondo tale prospettiva, le interazioni sociali, sono all'origine delle abilità individuali. Possedere abilità individuali di una certa complessità permette all'individuo di partecipare successivamente a interazioni sociali più complesse, che consentono a loro volta di costruire abilità di complessità superiore. La realtà è sempre prodotta e iscritta nei rapporti sociali. Gli esseri umani agiscono sugli oggetti in base al significato che gli attribuiscono e tale significato è il prodotto dell'interazione tra gli individui; i significati si modificano in un processo incessante di interpretazione dei dati della realtà. Quindi i processi di costruzione sociale della conoscenza avvengono nell'ambito delle interazioni e degli scambi comunicativi (VYGOTSKIJ, 1934).

La cultura viene intesa, non come qualche cosa che sta attorno, ma come un sistema di valori, di usanze, di pratiche da cui l'azione umana trae origine e modifica al tempo stesso. In altre

parole, la cultura è la fonte principale dello sviluppo umano, e allo stesso tempo questo contribuisce alla formazione della cultura. Pertanto da ciò se ne deduce che le culture sono sistemi dinamici e aperti. In tale prospettiva la cultura viene percepita come matrice delle relazioni sociali e di modalità rappresentazionali (BRUNER, OLVER, GREENFILED, 1966; GROPPA, SCARATTI, ORNAGHI 1998)¹.

Le idee che si formano attorno ai concetti non sono una costruzione individuale, come ci ricorda BRUNER (1990/1992), ma una co-costruzione di significati condivisi. Ciò è possibile in quanto, l'uomo è mosso dal dare senso e significato al mondo e all'esperienza. Tale processo di attribuzione di significato pur essendo messo in atto dal singolo è culturalmente connotato, filtrato dalla cultura di appartenenza e mediato dal linguaggio.

Quindi grazie al contributo delle scienze fisiche (BERTALANFFY 1969/1971), a quello della psicologia contemporanea, che rimanda ad una prospettiva interazionista e sistemica (LEWIN 1951/1963), passiamo da una concezione di sviluppo della conoscenza deterministico e unidirezionale (PIAGET 1937/1968), ad una di tipo ecologico che sottolinea la reciproca relazione tra persona ed ambiente secondo un modello persona-processo-contesto (BRONFENBRENNER 1979/1986). Tale passaggio, rimanda anche ad un altro mutamento sostanziale, ovvero dalla psicologia dell'età evolutiva alla psicologia dello sviluppo, che ci permette di sostenere che il processo di conoscenza e sviluppo è in continua evoluzione secondo la prospettiva del ciclo di vita (BALTES, REESE 1986, LINDENBERGER, STAUDINGER, 1998).

Un approccio integrato alla conoscenza tiene quindi insieme diversi fattori da quelli cognitivi, sociali, culturali, pertanto tutto ciò che si manifesta è l'espressione di modelli probabilistici multicausali (LEWIN 1951/1963, BERTALANFFY 1969/1971, BRONFENBRENNER 1979/1986, BRONFENBRENNER E MORRIS 1998) e non deterministici unicausali (WATSON 1930, FREUD 1905, 1920/1967-1979).

Se lo sviluppo umano avviene nella cultura di appartenenza e grazie alla cultura stessa, significa che l'uomo attraverso le esperienze formali (studio, pratiche di lavoro), informali (rapporti familiari, amicali ecc.) e non formali² (gruppi sportivi, laici, religiosi, culturali, politici) si costruisce le proprie concezioni, le proprie teorie ingenua e scientifiche. Ci sembra importante soffermarci sulle conoscenze che l'uomo acquisisce e costruisce poiché le scelte educative, operative, di cura che il medesimo mette in atto sono strettamente legate agli artefatti culturali, materiali e simbolici, di cui ha fatto esperienza.

1 Bruner durante gli anni sessanta e settanta, sotto l'influenza di Vygotskij, era stato fautore di una teoria della rappresentazione che sottolineava il ruolo della cultura come insieme di strumenti protesici che amplificano le potenzialità naturali.

2 Commissione Europea, direzione generale dell'istruzione e della cultura, Direzione generale per l'occupazione e gli affari sociali, Realizzare uno spazio Europeo dell'Apprendimento Permanente, Novembre 2001

Nella processo di conoscenza, è importante sottolineare il peso che ha la dimensione informale in quanto questa appartiene a tutti, a differenza dell'acquisizione di nozioni scientifiche. Sin dalle prime forme di vita, l'essere umano costruisce le sue prime forme di conoscenza, attraverso esperienze per lo più sensoriali, facendo esperienza di vita quotidiana. Queste prime forme di conoscenza prendono il nome di teorie ingenu e stanno proprio ad indicare le conoscenze pregresse, ovvero quelle di senso comune che in parte, nel corso della storia dell'individuo, vengono modificate e integrate da altre conoscenze, in parte si mantengono tali e in parte vengono proprio sostituite. Nella cultura psicopedagogica, per connotare questo fenomeno di conoscenza vengono usati anche altri termini quali pregiudizio, misconcetto, precomprensione; in questa ricerca adottiamo il termine *teorie ingenu* proprio per due ragioni: da un lato il termine teoria mette in risalto quanto sia forte e strutturata il tipo di conoscenza e pertanto non così facile e scontato il disfarsi delle idee (POJAGHI, 2000) dall'altro, il termine, mantiene una neutralità di giudizio rispetto ad altri termini. L'aspetto critico di tale teoria è che mirando a rendere familiare ciò che non lo è, e quindi a trasformare ciò che è estraneo in conosciuto, esclude quegli elementi che non confermano le ipotesi e trattiene per analogie quegli elementi che vanno a validare le premesse del discorso (MUGNY, CARUGATI, 1988).

Nello specifico con questa ricerca azione si vuole, attraverso l'uso di teorie ingenu e artefatti di vario tipo, materiali e linguistici (ZUCCHERMAGLIO 2004), osservare e conoscere fenomeni che appartengono tanto al funzionamento psicologico quanto ai sistemi culturali (BRUNER 1986/1988, MANTOVANI 1996a, 1996b, 1996c).

La rappresentazione che l'adulto ha del bambino/del ragazzo, del problema, della sua intelligenza guida e orienta l'azione di supporto (VYGOTSKJI, 1970/1990) e di cura; allo stesso tempo le pratiche messe in atto dall'adulto e quindi le sue esperienze formative, l'interazione con il bambino/ragazzo ecc., costruiscono-influenzano la rappresentazione che ha di quest'ultimo.

In questo lavoro l'oggetto di indagine è la cognizione che i ragazzi e gli adulti (di un particolare contesto di cura) hanno rispetto al tema dell'intelligenza in generale e rispetto al profilo dell'intelligenza dei ragazzi. Tale cognizione viene osservata all'interno di una pratica, di una situazione specifica, ovvero un Centro Diurno, Fenice, situato nel Dipartimento Dipendenze Patologiche di Pesaro.

Considerato ciò, l'esplicitazione delle idee dell'intelligenza, e quindi delle teorie ingenu che ruotano attorno a questa, è dunque essenziale; esse, infatti, a nostra insaputa guidano i nostri giudizi e i nostri comportamenti in quanto individui, genitori, educatori, insegnanti, in generale professionisti nel sociale. Essere consapevoli delle teorie ingenu:

non rende più oggettivo il processo di conoscenza, ma fa sì che l'operatore consideri questo processo in modo critico, lasciandolo aperto a cambiamenti, ripensamenti, confronti che possono contraddirlo (POJAGHI, 2008, p. 60).

1.2 LA FORZA DELLE TEORIE INGENUE

Volgiamo qui l'attenzione al tema delle teorie ingenuie, così definite in quanto fondate non su conoscenze scientifiche, ma sull'esperienza personale soggettiva. Esse rappresentano le prime forme di conoscenza organizzata che l'essere umano riesce ad acquisire e elaborare a partire dalla sua infanzia. Ricerche condotte anche in età precoci, infatti, dimostrano come i bambini riescono attraverso la loro esperienza percettiva ad elaborare concetti e teorie relativi a oggetti e persone, nonché sulle loro peculiari modalità di funzionamento (PIAGET 1967/1973, WALLON 1963/1970, BRUNER 1983/1987, VIGOTSKIJ, 1970/1990). Il processo attraverso il quale si giunge ad una teoria ingenua è di tipo bottom up, ovvero si sviluppa dal basso verso l'alto. Le teorie ingenuie si formano attraverso una conoscenza intuitiva del mondo: vengono apprese informazioni sulla base dell'esperienza concreta per poi dedurre una sintesi generica ed astratta. Con l'espressione *teorie ingenuie* (a differenza ad esempio di conoscenze pregresse), si vuole sottolineare la forza e la sistematicità che queste hanno nel filtrare, conoscere la realtà e organizzarla. Per Gardner le teorie infantili possono essere definite come un *insieme di credenze organizzate*, o una *visione coerente del mondo*, e rappresentano un utile strumento per denotare le emergenti idee del bambino (GARDNER, 1991/1994).

Le teorie intuitive, se da un lato sono utili al bambino e all'adulto come *strumenti per spiegarsi quello che accade* attorno a lui e dare temporaneamente *un senso ai fenomeni* del mondo, dall'altro possono strutturarsi come *potenti mezzi di conoscenza e resistere al cambiamento*, riemergendo con tutta la loro forza, una volta che l'individuo lasci il contesto formativo (GARDNER, 1991/1994). Da ciò se ne desume, che le teorie ingenuie sono presenti nella vita dell'uomo per tutto l'arco della vita; queste possono essere ristrutturare sulla base di esperienze formative e quindi riorganizzate grazie allo sviluppo di conoscenze scientifiche.

Le Teorie ingenuie nei processi di conoscenza dell'Altro divengono attive sullo sfondo e talvolta creano un ponte, altre un ostacolo al passaggio a una visione scientifica o quanto meno alla possibilità di credere che esistano punti di vista differenti. Per questi motivi è necessario che gli operatori del sociale ne siano consapevoli per sé stessi, per il lavoro in equipe e per quello con l'utente e si attivino quindi a rilevarne i contenuti al fine di discernere, nel processo di valutazione del caso, ciò che appartiene alla teoria ingenua e ciò che è sapere scientifico.

L'aspetto quindi che meglio contraddistingue le teorie ingenuie è che l'individuo non né ha consapevolezza, così come non è consapevole delle evidenze che lo supportano o le confutano. E' proprio perché sono tacite che risultano persistenti anche quando appaiono dunque false o comunque inadeguate.

Messe a fuoco le caratteristiche principali delle teorie ingenuie è immediato comprendere la ragione per cui nel lavoro di ricerca che presenteremo siamo partiti dal rilevare le teorie ingenuie, conoscenze pregresse, che ruotano attorno al tema dell'intelligenza. Chiunque, se pur in modo inconsapevole, ha nella propria mente, grazie al proprio background personale, professionale, una teoria ingenua e/o scientifica rispetto al tema dell'intelligenza e che spesso costituisce l'intelaiatura del proprio agire nel campo educativo, formativo e più in generale nel processo di aiuto.

Questa inconsapevolezza comporta una certa rigidità di pensiero e quindi una difficoltà nel rapporto di conoscenza dell'altro e del mondo, per cui potrebbe accadere che ad esempio,

È come se ciascuno fosse informato –nel modo più diretto, intimo e competente- del proprio intimo, e come se la propria anima fosse anche un'anima universale, buona per tutti; cosicché non sarebbe difficile assumere i fatti propri come universalmente validi. E si rimane in genere profondamente sorpresi, turbati o addirittura spaventati, quando il conto non torna, quando si scopre che l'Altro è effettivamente un altro. Le diversità psichiche non sono generalmente sentite come curiosità, ma come qualche cosa di penoso o addirittura d'intollerabile, d'ingiusto, di riprovevole. Chi appare fatto diversamente dagli altri turba l'ordine naturale: il suo è un errore che va corretto al più presto, o una colpa che deve essere punita (C.G. JUNG, 1933, trad.it 1963, p. 36).

La forza delle teorie ingenuie, rende difficile la loro trasformazione. Tali conoscenze se pur ben organizzate e sistematiche, possono essere messe in discussione attraverso strategie particolarmente attente a tre direttrici fondamentali che ruotano al tema della formazione.

La prima direttrice è data dalla possibilità di intervenire sulle teorie ingenuie attraverso una formazione, in grado di elicitare le conoscenze pregresse, rendendole visibili e quindi consapevoli. L'esplicitazione delle teorie ingenuie è possibile grazie a *strumenti di indagine e modalità di conduzione* delle stesse che rendono libero il fluire delle proprie idee attorno ad un concetto. Rispetto agli strumenti, ci riferiamo all'utilizzo di questionari strutturati prevalentemente con domande aperte e non suggestive; quesiti che permettono all'intervistato di esprimersi liberamente rispetto al contenuto proposto. Nel rispondere alle domande, all'intervistato viene offerto lo strumento della narrazione come artefatto linguistico per dare significato (BRUNER, 1986/1988) alla sua esperienza privata. Le domande possono essere presentate sia in forma orale che scritta e pertanto anche le risposte saranno testi linguistici in forma orale e/o scritta. Se pur sia difficile fare

una distinzione netta fra le caratteristiche peculiari della forma narrativa scritta e orale, tuttavia è possibile descrivere aspetti prevalenti nell'una e nell'altra forma. Con la forma scritta, l'intervistato viene chiamato a fare una riflessione dentro di sé e quindi l'invito è ad esplicitare in primo luogo a sé stesso la sua posizione; nella forma orale, soprattutto se avviene all'interno del gruppo, l'intervistato ha il compito di fare un passaggio ulteriore, ovvero rendere visibile agli altri la sua prospettiva e quindi confrontarla e metterla in discussione. La seconda direttrice che deve caratterizzare la formazione è quella di dare ai partecipanti la possibilità di confrontarsi, con le idee degli altri, mettendo a disposizione le proprie al fine di favorire il conflitto socio-cognitivo (CARUGATI 1997). Questo diventa generatore di nuove conoscenze non possedute in precedenza dai partecipanti alla discussione. Grazie a questo confronto, condotto con una leadership di servizio, (QUAGLINO, CASAGRANDE, CASTELLANO, 1992), non solo vengono esplicitate le idee dei singoli partecipanti, ma le stesse vengono messe in discussione, arricchite, modificate, sostituite da ciò che l'interazione tra pari genera grazie alle regolazioni relazionali che si sostituiscono a quelle cognitive (LEWIN, 1935/1965). E' grazie all'interdipendenza fra i membri partecipanti alla formazione che si costruisce un progresso cognitivo e quindi il farsi delle idee (POIAGHJ, 2007). Infine, la terza direttrice a cui una formazione deve ispirarsi, se vuole intercettare le teorie ingenu e riorganizzarle sulla base di nuova conoscenza, è quella di permettere ai partecipanti di attivare le loro esperienze e i loro ricordi, mettendoli nelle condizioni di appropriarsi di ciò che pensano facendone esperienza diretta (FIORILLI 2009).

1.3 LA RICERCA AZIONE

Il termine action research fu usato per la prima volta negli anni trenta sia da JOHN COLIER che da KURT LEWIN. Mentre LEWIN (psicologo ebreo emigrato negli stati Uniti, si occupava di riorganizzare le fabbriche dopo la seconda guerra mondiale) applicò questa metodologia nella ricerca sociale, COLIER utilizzò questo approccio per la pianificazione democratica di attività agricole e per incoraggiare bianchi e nativi americani alla collaborazione. La ricerca azione ha inizio con un problema, una criticità avvertita dai partecipanti alla ricerca stessa (LEWIN, 1951/1972) o da soggetti coinvolti con il contesto stesso in cui il progetto viene realizzato.

La ricerca azione, mira a legare i bisogni della realtà con la scienza sociale ovvero con la teoria; i primi infatti possono essere uno stimolo importante per la teoria e viceversa, questa raggiunge il suo massimo scopo nella misura in cui serve a rispondere ai problemi sociali. LEWIN (1972) afferma che:

se la ricerca producesse soltanto libri non sarebbe infatti soddisfacente
(LEWIN, 1972/2007a, p. 249).

Nel campo dei problemi psicosociali, e quindi nel terreno di lavoro delle pratiche dell'assistente sociale, il confine tra teoria e prassi è sempre molto labile: la teoria guida il modo di procedere, i problemi concreti vengono letti e interpretati alla luce della teoria stessa. La ricerca azione ha rappresentato quindi la strategia di intervento più adatta a mantenere la sinergia fra teoria e pratica. Nel nostro lavoro di ricerca, la Teoria delle Intelligenze Multiple ha definito le modalità operative, ma allo stesso tempo ha costituito il filtro di analisi di alcune azione educative che gli adulti mettono in campo per sostenere lo sviluppo dei più giovani:

Teoria e pratica sono metodologicamente connesse in modo che, se vengono combinate, potrebbero fornire risposte ai problemi teorici e nello stesso tempo consolidare l'approccio razionale ai nostri problemi pratico-sociali, che è poi uno dei requisiti di fondo per la loro soluzione (LEWIN, 1972b, p. 226).

Nel fare ricerca azione, si è mossi dalla necessità di risolvere i problemi concreti attraverso interventi adeguati al contesto in cui tale interventi si verificano. La ricerca azione salda inescindibilmente il momento conoscitivo della ricerca finalizzato alla produzione di conoscenza su una data realtà educativa con quello attivo dell'azione finalizzato alla messa in pratica di un adeguato piano di intervento.

Il contributo della Tavistock Institute, che approfondisce e sviluppa la teorizzazione di LEWIN sintetizza gli aspetti salienti che caratterizzano la RA. La stretta collaborazione fra ricercatore e operatore consente al primo di non essere più visto come figura scollegata dai processi educativi e permette all'operatore di sentirsi parte attiva nel processo di ricerca accorciando quella distanza che spesso gli operatori denunciano tra teoria e pratica. Ciò a sua volta determina una maggiore adesione da parte degli operatori all'utilizzo di certi strumenti e una maggiore comprensione della metodologia utilizzata (MANTOVANI, 1999):

la RA mira a contribuire contemporaneamente alla risoluzione dei problemi pratici e immediati di una specifica situazione e agli obiettivi di una scienza sociale per mezzo di una mutua collaborazione fra cliente e ricercatore all'interno di un contesto etico mutualmente accettabile (RAPOPORT 1999, p. 499).

Il ricercatore accademico fornisce agli operatori le competenze metodologiche che egli è demandato per ruolo istituzionale ad acquisire e produrre e da questi riceve in cambio competenze relative ai problemi e alle dinamiche concrete della pratica sul capo (SHUMSKY, 1999).

La ricerca azione viene condotta in modo partecipato da tutti i membri della comunità che ne fanno proprie le istanze attraverso una continua negoziazione. Il processo di ricerca mira

all'acquisizione di consapevolezza da parte degli operatori inducendo in essi la sensibilità ad un continuo lavoro di riflessione sul proprio operato. Nella ricerca azione, il progetto sociale di crescita della comunità, attraverso la crescita dei suoi membri accompagna sempre il progetto scientifico.

La ricerca azione deve mirare a vedere la realtà attraverso gli occhi dei soggetti più deboli o emarginati ed è per questo che è importante chiedersi, a chi giova un dato intervento? Stiamo portando vantaggio ai nostri utenti?

COREY (1953) sottolinea la distinzione fra ricerca per sapere e ricerca per agire; la prima si prefigge lo scopo di aumentare le conoscenze e renderle generalizzabili, la seconda invece si concentra sulla risoluzione di un problema sia in termini di spiegazione dei fatti sia di progettazione di interventi in contesti specifici. Tanto più alti saranno coinvolgimento e consapevolezza nell'organizzazione della ricerca e tanto maggiore sarà l'intensità dell'apprendimento da parte degli operatori (SHUMSKY, 1999). La ricerca azione contribuisce dunque ad emancipare l'operatore stesso, e può condurlo verso una sempre più autonoma attività di autovalutazione e di progettazione del cambiamento.

La ricerca azione utilizza i metodi e le tecniche in maniera funzionale allo specifico problema su cui si sta lavorando. L'analisi dei dati e l'interpretazione dei risultati viene condotta dall'intero gruppo, ed è finalizzata a definire procedure di azione immediata, più che a sviluppare sistemi di conoscenza.

Pertanto, cinque sono le azioni epistemiche: raccolta dei dati, agire, esaminare dati rilevando gli effetti dell'intervento stesso, riflettere su di essi per capire se l'intervento ha sortito gli effetti sperati oppure no, individuare come utilizzare gli effetti prodotti per pianificare un nuovo intervento.

2. DALLE TEORIE INGENUE ALLE TEORIE SCIENTIFICHE SULLA INTELLIGENZA

Se osserviamo le concezioni dell'intelligenza secondo le teorie di senso comune possiamo fare due grandi distinzioni. Come diceva il poeta Archiloco possiamo contrapporre coloro che considerano l'intero intelletto come una facoltà unitaria, generale, innata, statica, i "ricci" e coloro che invece preferiscono frammentarla in varie componenti, le "volpi". Il primo filone di pensiero, considera l'intelligenza come un dono della natura, dipendente da una programmazione di tipo biologico. L'altro filone riguarda i sostenitori dell'intelligenza adattiva e quindi capace di svilupparsi ed essere sensibile all'ambiente circostante. Partendo dalla considerazione che:

È nella semplice declinazione al singolare o al plurale del termine [intelligenza] che siamo portati a rappresentare, identificare e

categorizzare comportamenti e azioni come intelligenti o no (NICOLINI a cura di, 2011, p.9).

Possiamo dedurre che diverse sono le concezioni che ruotano attorno al termine dell'intelligenza. Pertanto, sia nell'ambito delle teorie scientifiche che in quello delle teorie popolari, i due filoni principali che si riscontrano, circa le concezioni dell'intelligenza, sono quelle che la considerano connessa ad un fattore naturale, biologico e generale e quelle che la ritengono specifica, dinamica e strettamente legata al contesto di appartenenza (MASON, 2006). Pertanto a seconda del filone di appartenenza sia in ambito popolare, le così dette teorie di senso comune (HEIDER, 1972), che scientifico, il giudizio e la valutazione sull'intelligenza dipenderà da come essa viene intesa e dagli strumenti in uso per riconoscerla o misurarla.

2.1 LE RAPPRESENTAZIONI TEORICHE DELL'INTELLIGENZA

È fondamentale sottolineare che le concezioni differenti che ruotano sia in ambito scientifico che popolare circa il tema dell'intelligenza sono molto simili, infatti sia le teorie scientifiche che quelle di senso comune provengono dagli uomini che appartengono alla stessa cultura. La differenza sta nel loro processo di formazione e trasformazione: mentre le prime sono soggette ad elaborazioni, confutazioni, argomentazioni, le seconde nascono dall'esperienza quotidiane delle persone e trovano spazio nei loro valori, giudizi e pregiudizi.

Secondo studi sperimentali (FIORILLI, 2009, MUGNY, CARUGATI, 1988) il criterio che governa le teorie di senso comune è il "successo adattivo" relativo a contesto storico-geografico di appartenenza. In base a tale criterio un individuo appare intelligente o consegue il successo in un determinato contesto quando è capace di apprendere i valori e le regole tacite della cultura di riferimento e adattarsi a essa.

A tal proposito FIORILLI spiega come le teorie scientifiche sull'intelligenza non siano così scollegate da quelle popolari.

Il dibattito sul relativismo culturale dei concetti d'intelligenza, che riguarda le teorie popolari quanto quelle scientifiche, mette in luce il fatto che se un individuo, a cui viene somministrato un test di intelligenza, è simile in termini di appartenenza culturale a chi ha costruito il test, allora risulterà più intelligente di colui che non gli assomiglia; la cultura valuta i propri membri, e i membri di altre culture, secondo le proprie concezioni dell'intelligenza e, così facendo, favorisce notevoli errori di valutazione, come la storia insegna (FIORILLI, 2009, pp. 55-56).

Se colui che viene valutato in base ai test di intelligenza è simile per appartenenza culturale a chi ha costruito il test risulterà più intelligente di colui che non gli assomiglia. Tutto ciò dimostra

quanto la concezione dell'intelligenza sia nelle maglie della cultura e pertanto soggetta a movimenti, ridefinizioni e pluralità.

In ambito scientifico molti studi sull'intelligenza si rifanno al campo biologico e pertanto la considerano un fattore ereditato biologicamente quindi statico e misurabile. In modo particolare, gli studi sull'intelligenza si sono mossi soprattutto nel settore dell'insegnamento apprendimento. Nel XX sec il principale studioso in questo campo fu BINET che nel 1905 ideò uno strumento per misurare il QI individuale che viene calcolato attraverso una formula data dal rapporto fra l'Età mentale e l'Età cronologica, moltiplicata per 100. Il test che valuta il QI è strutturato con diverse tipologie di domande suddivise per aree. Le aree tendono a misurare la memoria, il ragionamento aritmetico, il lessico, la visualizzazione spaziale, la percezione. I punteggi parziali di ogni gruppo di problemi tendono ad essere collegati gli uni con gli altri, anche quando sembra che gli argomenti sui quali si concentrano siano i più disparati. La maggior parte dei test da quindi un punteggio parziale (relativo alle singole parti) e uno generale (complessivo) detto appunto fattore generale (fattore "g") dell'intelligenza. Questi strumenti utilizzano soprattutto strumenti di carta e matita e misurano in particolare l'intelligenza logico-matematica considerandole predittiva dell'intelligenza globale del soggetto. In questo modo sono state escluse dal concetto di intelligenza tutta una serie di abilità che vengono quotidianamente utilizzate e che ci permettono di risolvere i problemi nella vita reale.

Tali strumenti di rilevazioni sono stati messi in discussione da altri studiosi e come FIORILLI racconta in un'intervista a CARUGATI sulle rappresentazioni sociali dell'intelligenza:

[...] Ho studiato medicina, psichiatria, e ho cominciato nelle scuola speciali e nelle classi differenziali, con i deboli mentali, caratteriali, con soggetti Down, alla fine degli anni Sessanta. Ho partecipato alla chiusura degli istituti per minori e vedo gli apprendisti che lavoravano, appunto, nei centri di formazione professionale, dove imparavano a fare l'elettricista, il meccanico. Utilizzavano le matrici di Raven, il kit WISC. Ma, nonostante tutto, nonostante i bassi punteggi che questi ragazzi e ragazze realizzavano, vedevi che lavoravano, che imparavano oltre ogni aspettativa, avevano delle capacità che, in qualche modo, erano invisibili ai test (CARUGATI, citato da FIORILLI, 2009 pp. 145-146).

Critiche alla rappresentazione di un'intelligenza puntiforme, misurabile e immutabile, provengono da diversi studiosi soprattutto da coloro che hanno una concezione dello sviluppo umano, strettamente legata alle relazioni, all'influenza storico-culturale. Studiosi che rappresentano il potenziale umano non come fattore individuale, ma come espressione culturale e come abilità acquisita nella relazione con l'Altro (VYGOTSKIJ, 1934/1990; VEGGETTI, 1994).

DAVID HENRY FELDMAN (1994) negli anni novanta conduce numerosi studi, attraverso l'osservazione dei bambini prodigio, arrivando a condividere la medesima posizione di GARDNER, in merito alle critiche dei test psicometrici per valutare il quoziente intellettivo dei bambini. La posizione dell'Autore è a sostegno di un concetto di intelligenza caratterizzato da evoluzione e interazione; in altre parole sostiene che l'intelligenza non sia data come dono naturale, statico e immutabile, ma bensì strettamente legato all'ambiente, alle opportunità offerte e all'interazione del soggetto con il mondo. La teoria non universale a cui giunge HENRY FELDMAN (1994) suggerisce l'esistenza di più domini di attività, non comuni a tutti gli individui e a tutti i gruppi, che non danno intrinseche garanzie di successo. Ogni bambino, secondo FELDMAN (1994), possiede inclinazioni distintive in uno o più campi del sapere e progredisce all'interno di un continuum di domini compreso tra l'universale e l'unico. Il suo avanzamento avviene entro un insieme di livelli qualitativamente distinti, attraverso i quali passa dallo stato di apprendista a quello di esperto. All'interno dei domini universali il bambino progredisce grazie a strutture cognitive di cui è dotato alla nascita e che lo portano spontaneamente a conoscere il mondo. Circa i domini non universali, invece, è fondamentale l'apporto offerto e costruito dall'ambiente esterno. I grandi musicisti, W.A.Mozart, L.V.Beethoven, non lo sarebbero stati senza un contesto sociale, culturale, storico e familiare capace di offrirgli protesi di amplificazione e sostegno alle doti personali e apprezzamento per il prodotto creato.

Diversi studi sperimentali condotti nella seconda metà del Novecento sui processi di insegnamento-apprendimento hanno cercato di affrontare le criticità scaturite da una visione dell'intelligenza puntiforme e misurabile, ponendo maggiore enfasi sulla complessità delle abilità cognitive umane. Uno di questi studi, in particolare, ha avuto il merito di ampliare la concezione di potenziale intellettuale nei bambini e suggerire diverse pratiche per valutare tali aree potenziali. Esso è stato definito *Spectrum* dai fondatori per indicare l'ampio spettro attraverso il quale osservare le potenzialità dei bambini (NICOLINI, 2011).

Anche nello sviluppo infantile, e quindi non solo nel campo della didattica, vi sono filoni differenti di pensiero rispetto alle rappresentazioni scientifiche dell'intelligenza: esistono coloro che riconoscono strutture generali della mente (PIAGET, 1937/1973) e coloro che credono in un vasto insieme di abilità mentali relativamente autonome ad esempio FODOR (1999), KARMILOF SMITH (1997), e coloro che (VYGOTSKIJ, 1934/1990, BRUNER, 1990/1992, GARDNER, 1983/2010) oltre a condividere quest'ultima prospettiva attribuiscono molta importanza alla cultura, alla narrazione, al significato che l'esperienza assume per la persona. Pertanto il filone a sostegno di una configurazione dell'intelligenza dinamica e poliedrica, vede lo sviluppo cognitivo in un'ottica

interazionista, secondo la quale l'interazione sociale è considerata costitutiva e strutturante nei confronti del soggetto (MEAD, 1934/1972, VYGOTSKIJ, 1934/1990).

La vita a volte accredita competenze che vanno oltre quelle riconosciute nell'ambito scolastico; si pensi ad esempio agli artisti, musicisti, ai calciatori famosi, agli atleti, quindi come riferisce GARDNER (1983) è necessario rivedere il tema dell'intelligenza, considerandola non come intelligenza G, fattore generalizzato ma bensì:

Una competenza intellettuale umana deve comportare un insieme di abilità, di soluzioni di problemi, consentendo all'individuo di risolvere problemi o difficoltà in cui si è imbattuto, e nel caso, creare un prodotto efficace (H. GARDNER, 1983, p. 80).

A riprova di ciò basta che un individuo si sposti da un punto all'altro del pianeta e non potrebbe essere più considerato intelligente allo stesso modo. Secondo le nostre teorie ingenuo spesso pensiamo che se si nasce intelligenti, così si rimarrà sempre, adottando quindi inconsapevolmente l'idea di una concezione innatista dell'intelligenza (DWECK, 2000). GARDNER, studiando varie tipologie di *problem solving* giunge a formulare un'immagine di intelligenza articolata e diversificata. Attraverso i suoi studi riesce a restituire alla molteplicità del potenziale umano, il suo pieno riconoscimento, salvaguardando le sue diverse forme di espressione nei differenti contesti culturali. In questo modo, l'autore inserisce una dimensione socio-culturale e libera l'idea dell'intelligenza come attività o processo intrapsichico per inserirla in una visione non solo sociale, ma storica e culturale.

Di seguito riportiamo gli elementi principali della Teoria delle Intelligenze Multiple, perché rappresenta, insieme agli altri paradigmi teorici di pensiero analizzati, un altro pilastro fondamentale nel lavoro di tesi.

2.2 LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI H. GARDNER

Nel 1983 GARDNER, con il testo *Frames of mind: the Theory of Multiple Intelligences*, ha introdotto un nuovo concetto di intelligenza, supportato da una mole di studi che gli ha permesso di mettere in luce la natura modulare della mente umana. La definizione offerta da GARDNER considera l'intelligenza come la capacità di risolvere problemi e creare prodotti che siano apprezzabili nella cultura di riferimento. In relazione alla cultura e al contesto sociale, politico e geografico di riferimento, infatti, cambia la gamma di abilità necessarie per vivere e adattarsi all'ambiente. La teoria delle intelligenze multiple di H. GARDNER ha sfidato il tradizionale punto di vista dell'intelligenza, considerata come una capacità unitaria che può essere misurata attraverso i tests. Lo stesso studioso scrive:

A mio giudizio, per comprendere in modo adeguato l'ambito della cognizione umana, è necessario includere nel nostro esame un insieme di capacità e competenze molto più vasto e più universale di quelle che sono state considerate solitamente. È necessario inoltre rimanere aperti alla possibilità che molte – se non la totalità – di queste capacità e competenze non si prestino a essere misurate con metodi verbali standardizzati, i quali si fondano massicciamente su una combinazione di abilità logiche e linguistiche (GARDNER, 1985/2010, p. 10).

Pertanto propone di sviluppare nuovi strumenti di valutazione sul presupposto che

[...] ogni intelligenza è relativamente indipendente dalle altre [e quindi] le doti intellettive di un individuo, per esempio in musica, non possono essere inferite dalle sue abilità matematiche o linguistiche o dalla sua capacità di comunicare con altre persone (GARDNER, 1983/2010 p. 12).

Ogni intelligenza si esprime con uno specifico sistema simbolico e solo attraverso lo stesso sistema simbolico può essere osservato e valutato. Ciò significa che il livello di sviluppo in ciascuna area di competenza è valutato facendo riferimento alle modalità di risoluzione dei problemi proprie di quella stessa area.

L'insieme delle intelligenze riconosciute, non si riferiscono a entità tangibili, verificabili fisicamente, ma a “costrutti scientifici potenzialmente utili” (GARDNER 1983/2010, p. 116) per spiegare processi e abilità che in realtà formano un continuo in ogni soggetto. Il suo lavoro, pertanto, non si pone l'obiettivo di definire un elenco inconfutabile e universalmente accettato delle intelligenze umane, anche perché non lo ritiene possibile, ma di ampliare la gamma delle funzioni mentali che nella vita comune cooperano in modo armonico, tanto che la loro autonomia può risultare invisibile:

Quando però si inforchino occhiali appropriati, la natura peculiare di ogni intelligenza emergerà con sufficiente (e spesso sorprendente) chiarezza (GARDNER 1983/2010 p. 35).

La definizione che GARDNER dà dell'intelligenza meglio si adatta nell'applicazione a contesti culturali diversi. Come si è accennato sopra, una delle caratteristiche principali di questa Teoria, è quella di aver raccolto insieme, vari filoni di conoscenza che fino a prima erano rimasti relativamente separati, dalla genetica alla neurobiologia, dalla psicologia all'antropologia.

Lavorando su ricerche tratte dalla biologia, dall'antropologia, dalla psicologia cognitiva e dello sviluppo, dalla neuropsicologia e alla psicomatria, GARDNER arriva a indicare otto criteri per

comprendere se una certa abilità possa essere considerata come un'intelligenza. Sulla base di questi otto criteri GARDNER ha individuato *otto intelligenze e 1/2*; per l'intelligenza esistenziale, mancano prove sperimentali e risultati psicometrici a sostegno della sua presenza. Ciascuna intelligenza è caratterizzata da una serie di *abilità-chiave* e di *end-states* rintracciabili nella vita adulta. Di seguito ci limitiamo ad elencare le nove intelligenze rimandando al testo originale dell'Autore della Teoria per un approfondimento della stessa. Intelligenza linguistica, I. ³ Logico Matematica, I. Musicale, I. Spaziale, I. Corporeo Cinestetica, I. Personale (Interpersonale e Intrapersonale), I. Naturalistica, I. Esistenziale.

La teoria delle intelligenze multiple è un costrutto teorico e che pertanto, benchè da un punto di vista concettuale riusciamo a descrivere le nove intelligenze studiate ed individuate dall'autore, in natura non è possibile tenerle così separate. GARDNER infatti ritiene che si possa parlare di profilo di intelligenze, ovvero di un amalgama di abilità ben miscelate fra loro dove solo da un punto di vista teorico e concettuale sia possibile scorgere e distinguere l'una all'altra. Importante ricordare, inoltre, che il profilo delle abilità non è scollegato dal contesto nel quale la persona vive, inteso come spazio di vita (LEWIN, 1951/1972), come insieme di relazioni che vivono all'interno di uno stesso sistema e in sistemi differenti (BRONFENBRENNER, 1976) come contesto culturale che offre strumenti, artefatti (VYGOTSKJI, 1970) a supporto dello sviluppo dell'intelligenza.

.... per comprendere meglio come il cambiamento cognitivo non avvenga spontaneamente, ma richieda uno sforzo individuale e un supporto esterno: in breve, una forma di educazione (J. CHEN, M. KRECHEVSKY, J. VIENS, E. ISBERG, 1998/2001, pp. 19-21).

2.3 I PRINCIPALI CONTESTI DI APPLICAZIONE DELLA TIM

La Teoria delle Intelligenze Multiple ha origine negli Stati Uniti attorno agli anni 80. E' importante ricordare il momento storico, culturale e sociale che attraversano gli USA attorno 1920-1950. L'immigrazione di massa verso il paese e la rapida espansione del sistema delle scuole pubbliche che hanno caratterizzato quegli anni, hanno trovato nei test psicometrici la possibilità di confermare l'idea di un'intelligenza ereditata e quindi non educabile. Gli Stati Uniti nei primi decenni del XX sec. hanno mantenuto una visione unitaria e generale, "g" dell'intelligenza e quindi per anni hanno affermato che essa è distribuita in modo ineguale tra gruppi sociali, razziali ed etnici (BRIGHAM, 1923). Tali concezioni hanno influenzato gli amministratori nell'organizzazione di programmi scolastici e opportunità di istruzione facendo in modo che tutto ciò rispecchiasse fedelmente la razza e lo stato socio-economico degli studenti (CALLAHAN, 1993). Nel corso del

³ D'ora in avanti citeremo la parola intelligenza con la lettera I (quando si riferisce alla concezione di Gardner) e la Teoria delle Intelligenze Multiple con l'abbreviazione TIM)

1950 e 1960 il movimento dei diritti civili negli Stati Uniti aveva ottenuto vittorie importanti, come la dichiarazione illegale da parte della Corte Suprema degli Stati Uniti della segregazione degli studenti neri nelle scuole separate. Dieci anni dopo, ulteriori passi verso l'integrazione dei neri, con la riduzione degli ostacoli per un'istruzione equa fra gli afro americani e gli studenti latini, sono stati fatti con il Congresso Civil Rights Act. E' in questo spirito di tempo che Gardner nel 1983 ha introdotto la Teoria delle Intelligenze Multiple attingendo allo sviluppo cognitivo, alla neuropsicologia oltre alla biologia evolutiva, agli studi cross culturali alla psicologia sperimentale. Nonostante critiche alla Teoria, diversi educatori, insegnanti furono colpiti da questo nuovo modo di intendere l'intelligenza e pertanto avviare approcci didattici ed educativi alla luce della nuova concezione dell'intelligenza. Alla fine degli anni 90, negli Stati Uniti, più di 40 scuole stavano usando la teoria. Tale divulgazione, si arrestò negli anni successivi con la presidenza di George W. Bush; la disposizione più importante fu l'istituzione dell'obbligo di sottoporre tutti gli studenti dei gradi dal terzo all'ottavo (da 8 a 14 anni) a test manuali di matematica e lettura al fine di potenziare tali discipline. Ciò determinò una svalutazione delle discipline come l'arte, la musica e di attività laboratoriali ed esperienziali come ad esempio le gite.

Diversi sono i paesi in Europa e nel mondo che hanno ospitato la TIM come movimento culturale ma anche come approccio metodologico alternativo rispetto a quello classico. Una recente pubblicazione (GARDNER 2009) illustra l'adozione della teoria in varie parti dell'Asia, America Latina ed Europa. Dalla Corea, all'Irlanda, dall'Argentina, alla Norvegia, alla Scozia. Al di là delle diverse applicazioni in ogni paese, due sono gli aspetti su cui volgere l'attenzione. L'adozione di tale teoria è l'espressione di un approccio culturale differente al tema dell'educazione e dell'istruzione; la TIM viene infatti vista come uno strumento per raggiungere un'istruzione più inclusiva e realizzare così l'obiettivo di politica nazionale dell'istruzione di educare tutti (POGRE, ROGE, 2009).

Altro aspetto importante da esplicitare, soprattutto per questo lavoro di ricerca, è relativa ai contesti di applicazione della TIM; questa infatti, sino ad oggi, viene applicata soprattutto nei contesti scolastici di vario ordine e grado e più in generale nei contesti educativi. La ricerca che noi proponiamo e andremo a sviluppare rappresenta la possibilità di applicare la Teoria in un ambiente socio sanitario, quale quello di un Centro Diurno per ragazzi con problemi di sostanze stupefacenti.

Il nostro progetto di ricerca ha preso spunto, per la scelta degli strumenti e per l'impostazione metodologica, dal *Project Spectrum* (GARDNER, FELDMAN, KRECHEVSKY, 2002), realizzato da un team di ricercatori (1984-1993) fra cui, GARDNER, ed avente come obiettivo la possibilità di elaborare profili individuali dei singoli bambini in termini di punti di forza e di debolezza dei singoli bambini. A tale obiettivo, il Team è giunto valutando le abilità esibite

mentre agiscono in ambienti educativi strutturati per consentire l'esercizio delle diverse intelligenze.

Durante i primi quattro anni sono state sviluppate nuove strategie di valutazione delle abilità cognitive dei bambini della scuola dell'infanzia, strutturando attività con materiali e strumenti tipici di quelle potenzialità, proprio perché ogni intelligenza si esprime attraverso un codice proprio di simboli. Questa parte del *Project Spectrum* ci ha spinti a progettare un percorso con l'obiettivo di offrire ai partecipanti alla ricerca la possibilità di mettersi in gioco rispetto a tutte le abilità.

Nel quinto anno di *Spectrum*, a seguito di nuovi finanziamenti, le ricerche si orientarono verso l'esplorazione delle abilità dei bambini del primo anno di scuola elementare a rischio di insuccesso scolastico. Il progetto è stato realizzato all'interno di due classi presso la scuola pubblica di *Somerville* e quella *Massachusetts*: qui sono state realizzate una batteria di attività *Spectrum* efficaci e appropriate rispetto all'età dei bambini. La ricerca ha dimostrato che alimentando le capacità riconosciute nei bambini, questi migliorano le loro prestazioni scolastiche. Questa seconda parte del *Project Spectrum* ci ha condotti a pensare che tale approccio potesse essere strategico anche per l'utenza che afferisce al Servizio Sociale, in quanto connotato da diverse fragilità sul piano personale, logico matematico, linguistico ecc.

Nel 1990, grazie a rinnovati finanziamenti, la ricerca è proseguita con altre quattro classi in differenti scuole della stessa comunità al fine di comprendere se tale approccio potesse essere utile per riorganizzare l'attività didattica. In quest'occasione sono state sviluppate attività di apprendimento corrispondenti alle abilità centrali di cui i bambini avrebbero avuto bisogno per svolgere con successo i compiti riferiti a ogni area⁴. Per ogni area sono state costruiti dei centri di apprendimento, nei quali i bambini potevano esercitarsi in maniera autonoma con materiali appropriati per ogni area di sviluppo. Questa terza parte del *Project Spectrum*, rappresenta per questo lavoro di ricerca una sfida, ovvero la possibilità di ripensare al modo di lavorare dell'operatore assistente sociale sia nella fase di valutazione delle risorse/intelligenze, sia nella progettazione dell'intervento. Le attività pensate dallo *Spectrum* non sono da considerarsi rigide, nè rispetto al modo di utilizzarle né rispetto ai contesti di applicazione:

Le attività non sono in alcun modo tese a sostituire l'approccio sistematico alle abilità di base o ad altri aspetti del programma della scuola dell'infanzia o elementare. Al contrario, *Spectrum* può essere considerato un programma per costruire ponti tra le curiosità del bambino e il programma; tra le capacità del bambino e le richieste della scuola; tra gli sforzi della classe e il mondo esterno. Le attività sono semplicemente dei veicoli per aiutare gli insegnanti e gli alunni a

4 Le abilità chiave, individuate dal *team* di ricerca sono state costruite secondo le coordinate della teoria delle intelligenze multiple.

lavorare agli stessi obiettivi (GARDNER, FELDMAN D.H., KRECHEVSKY M., 1998b/2002, p. 13).

I risultati emersi alla fine del progetto hanno messo in luce che i bambini a rischio riescono a coinvolgersi nel programma scolastico se valorizzati nelle loro abilità; pertanto è fondamentale che i docenti raccolgano informazioni sempre più precise sui punti di forza dei bambini a rischio, per favorire il successo in altre aree. L'esperienza dell'aver successo in un ambito, infatti, fa vivere al bambino la fiducia e l'autostima necessaria per superare difficoltà in altre aree e sviluppare sentimenti positivi verso la scuola.

L'approccio *Spectrum* è una proposta e una guida per l'insegnante e per qualsiasi operatore interessato a sviluppare nella scuola e nei contesti di cura delle relazioni, modalità di approccio qualificate, sempre più adeguate al riconoscimento e all'esercizio delle molteplici potenzialità e specificità dell'essere umano.

Le caratteristiche distintive dell'approccio *Spectrum* sono le seguenti:

- la valutazione è importante che sia radicata in un contesto culturale e sociale significativo per il soggetto valutato e che il medesimo sia impegnato in attività inserite nella realtà e coerenti con la situazione (didattica);
- non esiste un confine netto tra valutazione e curriculum; l'osservazione del bambino è estesa nel tempo e orientata su tematiche familiari e motivanti per il bambino;
- l'attenzione agli stili di lavoro; particolare rilievo assume l'atteggiamento che il bambino adotta nei confronti dell'attività e dei materiali e quindi il suo interesse, la sua curiosità;
- l'utilizzo di codici e materiali propri di quella intelligenza affinché questa venga agita e non narrata.

Nel presente lavoro di ricerca ci si è lasciati condurre da tali caratteristiche sia per la realizzazione del percorso proposto agli utenti, sia per la scelta dei materiali, sia per gli strumenti di rilevazione adottati. Consapevoli che lo sviluppo psicologico non è ancorato all'età evolutiva ma è percorribile in tutto l'arco della vita (BALTES, REESE, 1986), si è esteso, l'ambito di applicazione della TIM al Servizio sociale, passando quindi dal focus sulla didattica al focus sulle relazioni di sostegno e di cura, e soprattutto orientando il lavoro alla area adulta.

2.4 INPATH, PERCORSI INTELLIGENTI PER UNA MIGLIORE INCLUSIONE

In Europa, fra i diversi progetti che hanno utilizzato come quadro concettuale la Teoria delle Intelligenze Multiple ricordiamo InPath – Intelligent Pathways for Better Inclusion (Strumenti intelligenti per una migliore inclusione), che rappresenta un prodotto significativo per il nostro progetto di ricerca soprattutto in riferimento al contesto di applicazione. InPath è un manuale che ha

l'obiettivo di sviluppare risorse di apprendimento per gli assistenti sociali professionisti e gli educatori degli adulti che lavorano con persone non solo con bassi livelli di istruzione ma anche con aspetti di debolezza ascrivibili proprio a quelle abilità (logico-matematiche, linguistiche) maggiormente richieste dalla nostra cultura. Il Manuale è stato testato in quattro workshop di validazione durante la primavera del 2013 in Germania, Romania, Spagna e Portogallo. Il documento è stato inoltre valutato da rappresentanti dei gruppi obiettivo e da esperti nella Teoria delle Intelligenze Multiple (TIM) nel Regno Unito e in Italia.

Il Manuale è pensato come una risorsa per assistenti sociali professionisti e educatori degli adulti che supportano cittadini svantaggiati e persone a rischio di esclusione sociale, fornendo loro contesti e canali di apprendimento innovativi per facilitare il processo di apprendimento e migliorare le competenze nelle seguenti aree: competenze per imparare ad apprendere, di gestione finanziaria, competenze genitoriali, competenze per il lavoro e l'imprenditorialità.

Il manuale è suddiviso in quattro parti: la prima sezione è dedicata alla descrizione del Progetto e del Quadro Teorico di riferimento; la seconda sezione costituisce un'introduzione alla TIM, illustrandone i concetti principali e fornendo una serie di riferimenti bibliografici per approfondire la conoscenza della teoria; la terza parte illustra come utilizzare il manuale e offre diversi esempi di attività per permettere l'applicazione della TIM a favore dell'inclusione sociale nei campi dell'imparare ad apprendere, della gestione finanziaria, delle competenze genitoriali e delle competenze per il lavoro e l'imprenditorialità; la quarta parte riporta Esempi di buone pratiche relative all'applicazione della TIM nel settore.

E' costruito per dare la possibilità al lettore di conoscere la Teoria delle Intelligenze Multiple, arricchire il contesto lavorativo nel caso in cui il lettore già posseda le conoscenze teoriche, collegare i punti di forza a quelli di debolezza nel caso in cui l'operatore oltre alla conoscenza della Teoria sia anche già allenato a riconoscere ed individuare le intelligenti forti e quelle deboli.

Il manuale rappresenta, vista la sua validazione da esperti della TIM e visto che è stato testato in differenti paesi d'Europa, una reale possibilità di applicazione della TIM nel servizio sociale quantomeno a livello Teorico; inoltre, da ciò discende la validità delle attività e strumenti proposti per favorire l'utilizzo dei differenti canali di apprendimento.

Il nostro lavoro di ricerca-azione si avvale proprio della metodologia suggerita da InPath: le tre direttrici offerte dal manuale, conoscere la TIM, osservare le intelligenze e arricchire i contesti rappresentano per il nostro progetto di ricerca le principali linee di sviluppo che sono state calate in due delle quattro aree principali individuate dal manuale: la genitorialità e apprendere dall'apprendere.

3. LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI H. GARDNER E IL LAVORO DELL'ASSISTENTE SOCIALE

Il lavoro dell'assistente sociale si muove in termini di accoglienza, orientamento, indagine/valutazione, progettazione e coordinamento della rete. In ognuna di queste fasi siamo a contatto con colleghi, utenti, operatori di altri enti, ciascuno con una specifica professionalità, mission e ruolo. Questo lavoro di ricerca si ispira alla Teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner ed è inserito in un paradigma normativo di tipo storico-culturale in linea con l'approccio sistemico (VON BERTALANFFY, 1969/1971, WATZLAWICK et al, 1997, BATESON, 1977) riferito alla metodologia di servizio sociale.

In questa ricerca-azione le fasi dell'intervento, esplorazione e azione, vengono realizzate facendo sempre riferimento alla teoria delle Intelligenze Multiple di H. GARDNER, nel rispetto dell'approccio sistemico a cui l'assistente sociale metodologicamente si ispira. AL fine di definire interventi non tanto individuali quanto personali (FOLGHERAITER, 2000), la Teoria delle Intelligenze Multiple può offrire un valido supporto sia per una prospettiva conoscitiva che operativa. In riferimento alla prospettiva conoscitiva, la TIM offre uno spettro di osservazione diversificato a tal punto da avere da avere un'immagine dell'altro significativamente articolata e positiva ovvero potenzialmente capace, intelligente, perfettibile (RICHMOND, 1917, citato da MARZOTTO, 2002). Circa l'aspetto operativo della TIM, sembra possa sostenere il principio di empowerment (FOLGHERAITER, 2000) andando ad individuare i canali di apprendimento più favorevoli per le persone e quelli più critici. La TIM sembra quindi funzionale agli operatori per adottare lo sguardo della meraviglia che sostituisca la visione tipica del "non ti riconosco più" con la logica del "non ti conosco ancora" che lascia quindi spazio alle potenzialità di crescita e alle trasformazioni che possono avvenire solo all'interno della relazione interpersonale (POJAGHI, NICOLINI, 2008, p. 97).

In questo capitolo si vuole dare ampio spazio alla riflessione sulle possibili connessioni metodologiche fra la TIM e l'operare dell'assistente sociale consapevoli che:

Quando qualcuno riflette nel corso dell'azione, diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico [...] e poiché la sua sperimentazione rappresenta una sorta di azione, l'implementazione è costruita nell'ambito dell'indagine (SHON, 1993, p. 185).

3.1 L'ASSISTENTE SOCIALE: LA RIFLESSIONE COME STRATEGIA DEL *FARE*

Il presente lavoro ha origine da una riflessione condivisa a più livelli e fra più operatori; importante ricordare che il ricercatore in questo caso è anche assistente sociale, pertanto la riflessione scaturisce dalla pratica di servizio sociale messa in campo, che ha coinvolto anche altri operatori, e l'approfondimento teorico e concettuale avvenuto grazie ad un team di esperti nel settore della ricerca.

L'appartenenza dell'assistente sociale/ricercatore a due dimensioni comunitarie rende il proprio operare più qualificato, meno soggettivo, più flessibile e co- costruito. Gli operatori elaborano un *sapere* sulle azioni messe in campo e sulle esperienze ed opinioni altrui quando tutto ciò viene fatta luce con il pensiero e la riflessione (MORTARI, 2003). La possibilità per l'assistente sociale/ricercatore di stare sulla pratica e allo stesso tempo riflettere su essa alla luce di strumenti teorici protegge l'operatore dal rischio di mettere in campo strumenti standardizzati e spinti dall'urgenza e il ricercatore dal rischio di elaborare progetti di ricerca scollegati dai bisogni delle persone.

L'assistente sociale si trova spesso ad operare nell'urgenza e in una società liquida e dinamica (BAUMAN, 2007); in questa condizione di vulnerabilità e incertezza (BAUMAN, 1999), le conoscenze che l'operatore possiede sono spesso considerate punti fermi per far fronte alla dinamicità nella quale si trova inserito. Tuttavia è evidente che la relazione di cura richiede una forte individualizzazione e quindi la necessità di mettere in discussione le quotidiane pratiche di lavoro, abbandonando le azioni talvolta consolidate per privilegiare uno sguardo più fenomenologico. E' questa riflessione che ha spinto l'assistente sociale/ricercatore a sollevare nei contesti in cui opera la possibilità e l'utilità di avviare un processo di ricerca che introducesse un'innovazione rispondente ai bisogni sempre più diversificati delle persone e in linea con un welfare mosso dal principio di empowerment (FOLGHERAITER, 2000). Viviamo all'interno di un welfare state che pur prevedendo interventi universalistici e su larga scala, non riesce a rispondere a tutti i bisogni delle persone. Visto che la complessità va crescendo in direzione del particolare (BOUDON, 1993), un'azione se pur semplice dell'assistente sociale può essere quella di valorizzare la particolarità delle persone, attivando quindi processi di empowerment.

L'empowerment è sia un sentimento o uno stato psicologico, cioè la convinzione dell'agente di poter agire e/o di dover agire, o di essere in gradi di agire, sia una strategia operativa, cioè l'accortezza di interagire con l'agente in modo da non minarlo in quelle sue convinzioni. (FOLGHERAITER, 2000, p. 189).

L'assistente sociale/ricercatore, facendo esperienza sul campo del limite che il welfare state ha nel rispondere in modo personale ai bisogni delle persone, ma anche dell'atteggiamento degli utenti di porsi come fruitori di un servizio, facendo venir meno il loro protagonismo nella cura, ha sollevato la necessità, dentro il Servizio nel quale opera, di avviare una ricerca azione che mettesse al centro (grazie alla sua metodologia e al suo paradigma teorico) la persona con le sue abilità. Tutto ciò nella consapevolezza che:

Di fronte alle nuove fragilità nessuno può pensare di fornire risposte risolutive, né di avere ricette per eliminare i problemi. E' diventato sempre più chiaro che la logica dell'erogazione non può qualificare il lavoro sociale e che risultano inefficienti le risposte standardizzate. Occorrono risposte flessibili e plurime che richiedono agli operatori di affinare le capacità di vedere oltre (IORI, BRUZZONE, 2009, pp. 4-5).

La riflessione sull'agire professionale dell'assistente sociale ha permesso quindi di mentalizzare una criticità che si attraversa ovvero quella di una condizione paradossale: trovarsi di fronte ad una domanda sempre più diversificata e personale e

l'impossibilità di appellarsi alle forme consuete di lettura della realtà e strategie di intervento consolidate" (IORI, AUGELLI, BRUZZONE, MUSI, 2010, p. 34).

Considerato ciò, ci è sembrato strategico e in linea con quanto emerso ipotizzare un progetto di ricerca che valorizzasse la persona, non solo attraverso la possibilità di riconoscersi capaci e quindi *intelligenti*, ma anche grazie ad un intervento, quale quello della ricerca azione, che li vedesse protagonisti e non solo fruitori.

Riportare l'altro al suo protagonismo offrendogli la possibilità di meravigliarsi e stupirsi per quanto di inaspettato e insospettato sorge in lui, è un impegno alto e difficile ma indispensabile nei luoghi di cura (IORI, AUGELLI, BRUZZONE, MUSI, 2010, p. 15).

La riflessione messa in campo a più livelli, ci fa intravedere che tale progetto di ricerca in un contesto di cura e quindi situato, pone le basi per una stretta sinergia tra l'apprendere e il lavorare (ZUCCHERMAGLIO, 2004). Con ciò si vuol sottolineare che la ricerca azione realizzata non è solo mossa da considerazioni spiegate sopra e che hanno a che fare con i bisogni degli utenti, ma diventa anche occasione di apprendimento per gli operatori nel contesto di cura.

3.2 LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI H. GARDNER E LA METODOLOGIA DEL SERVIZIO SOCIALE

L'assistente sociale ha come mandato professionale e in alcune situazioni le viene chiesto anche come mandato da parte della Magistratura di fare l'indagine sociale. Sia che si tratti di indagine sociale, nel caso si voglia sottolineare l'accesso coatto (non volontario) dell'utente al Servizio (ad esempio un genitore che si presenta su invio del Tribunale per i Minorenni perché gli è stata sospesa la potestà genitoriale) sia che si tratti di accesso volontario (chi ad esempio accede al Servizio riconoscendo lui stesso di avere un problema), il compito dell'assistente sociale è quello di fare una prima accoglienza, per prendere atto del tipo di domanda (ad esempio se siamo nel primo o nel secondo caso), per inquadrare la situazione da un punto di vista familiare e sociale, e per capire quali siano stati i percorsi di cura/aiuto i attivati per quel problema.

La nostra formazione professionale ci orienta ad osservare le situazioni che incontriamo in una ottica sistemica e quindi a guardare l'utente inserito nel suo contesto di vita. E' per questa ragione che il nostro mandato professionale è quello di raccogliere elementi del contesto di vita delle persone, famiglia, rete amicale, vicinato, contesto lavorativo, inserimento scolastico. Tutto ciò, se da un lato rappresenta una grossa ricchezza dall'altro ci fa correre il rischio di sottovalutare la persona in relazione alle sue risorse di apprendimento e alla percezione che lui e i suoi familiari hanno delle stesse risorse.

Nelle prime tre fasi del processo di aiuto, accoglienza, orientamento, indagine/valutazione, il denominatore comune è l'acquisizione di elementi, che ci consentono di definire i punti di forza e debolezza dell'individuo, necessari a poter valutare e progettare il percorso futuro. L'intento è quello di approfondire attraverso la TIM il tema delle abilità cognitive individuali e valutare la loro significatività. Il lavoro di rete, infatti non può prescindere da quello di valorizzare il nodo principale della rete che è la persona che si rivolge ai servizi.

Spesso per diverse ragioni arriviamo ad esprimere valutazioni e conclusioni circa una persona attraverso una sintesi attraversando velocemente la fase analitica e descrittiva. L'approccio alla teoria delle intelligenze multiple sostiene il *fare* dell'assistente sociale soprattutto nella fase valutativa e orienta in quella progettuale.

La teoria delle Intelligenze Multiple, che ha visto le sue applicazioni soprattutto nell'infanzia e nei temi dell'educazione, costituisce per il servizio sociale un ulteriore e nuovo supporto alla conoscenza del singolo. Il lavoro di rete, che a partire dagli anni 80 si è sviluppato in Italia (DAL PRA POTICELLI, 1985, FERRARIO, 2000), potrebbe essere sostenuto da una teoria che mette in evidenza il nodo principale della rete, che è la persona con i suoi punti di forza e di debolezza. In questa tipo di metodologia, si osserva la persona e contemporaneamente lo sfondo in

cui si trova, ovvero la rete all'interno della quale vive; la complessità del sistema e dei nodi della rete fanno correre il rischio di sottovalutare le tante risorse di apprendimento che il soggetto ha a disposizione e/o potrebbe avere. Avvalersi della TIM come approccio teorico significa sostenere la persona nello sviluppo di un percorso di crescita *personale e non individuale* (FOLGHERAITER, 2002); infatti un'osservazione più accurata delle competenze personali non solo permette al soggetto osservato di avere maggiori informazioni di sé e quindi una maggiore consapevolezza, ma pone le basi per potersi autodeterminare in un settore piuttosto che in un altro. Tale Teoria offre quindi una prospettiva di osservazione che sostiene l'operatore assistente sociale in quel processo tanto difficile di conoscenza dell'Altro per scoprire e cercare le risorse delle persone. Per *scoprire* si intende accogliere ciò che viene liberamente offerto, ad esempio accogliere che un paziente parli volentieri di sé, mentre per *cercare* significa ad esempio porre domande che orientano la ricerca verso una direzione piuttosto che un'altra. Ad esempio, durante un colloquio l'assistente sociale potrebbe chiedere: -visto che è la prima volta che raggiunge il servizio, è stato facile o difficile raggiungere il percorso?-. In questo caso l'operatore sa che tale quesito apre verso l'intelligenza spaziale. La tendenza dei ricercatori e degli operatori a trovare ciò che cercano a priori anziché scoprire nuove realtà a partire da solidi strumenti di orientamento è sempre alta e va costantemente controllata.

La TIM quindi sembra consentire la possibilità di declinare e rendere ancora più concreto e visibile quel processo di valutazione delle abilità personali che guida il nostro intervento, consapevoli che un nuovo approfondimento teorico va costantemente collegato all'archivio di pratiche e conoscenze specifiche della professione dell'assistente sociale.

3.3. LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI H. GARDNER IN ARMONIA CON I PRINCIPI E I FONDAMENTI DEL SERVIZIO SOCIALE

La professione di assistente sociale ha sempre messo al centro del suo intervento la vita delle persone di qualsiasi razza, etnia, orientamento sessuale, politico, età, valorizzandone la loro unicità. I valori alla base del servizio sociale, infatti, possono essere sintetizzati nel valore di umanità dell'uomo, cioè nel riconoscere la dignità e la libertà di ciascuna persona. Da questi valori discendono i principi propri del servizio sociale, che da una nostra attenta riflessione possono essere sostenuti da questo percorso di ricerca e dalla Teoria delle Intelligenze Multiple. I principi infatti talvolta rischiano di essere scollegati dalla pratica (BIANCHI, 1983, NEVE, 2005, DAL PRA PONTICELLI, 2010) pertanto risulta strategico avere a disposizione strumenti di lavoro che riposizionano la centralità della persona. Di seguito riportiamo sinteticamente i principi (FILIPPINI,

BIANCHI, 2013) che guidano l'azione professionale dell'assistente sociale riflettendo sulla possibile armonia fra questi e la TIM.

La sintetica panoramica riportata circa le concezioni differenti nel campo dell'intelligenza, ci consente di asserire che la metodologia del servizio sociale trae giovamento da una concezione dell'intelligenza ampia, dinamica e multifattoriale. I principi e i fondamenti del servizio sociale, valorizzando il singolo individuo nella sua specificità e osservandolo nel suo contesto di appartenenza sociale e culturale, sono in linea con la visione poliedrica dell'intelligenza, al fine di progettare percorsi non solo individuali ma anche personali (FOLGHERAITER, 2000).

3.3.1 Il principio dell'accettazione

Il primo principio a cui ci riferiamo è il principio di *accettazione*.⁵ "Il servizio sociale si basa sulla concezione che l'uomo è un valore in quanto dotato di infinite potenzialità, capace di libertà e di autonomia, in grado di compiere scelte consapevoli e creative, di assumersi responsabilità e di prendersi cura degli altri, in grado di dominare le leggi della natura attraverso studi e attività che esprimono il suo infinito potere di ricerca".

Il rispetto verso la persona umana in quanto tale è legato al principio di accettazione di ogni persona per quello che è. Nel momento in cui si stabilisce un primo contatto con l'utente-cliente, infatti, è necessario che l'assistente sociale non esprima giudizi di valore in merito alla situazione che l'individuo si ritrova ad affrontare, per non fargli vivere quel momento come fallimento, facendo diminuire di conseguenza la sua autostima. Al contrario è essenziale che l'assistente sociale riesca a creare durante il colloquio un'atmosfera non intrisa solo dell'odore istituzionale, ma soprattutto di disponibilità all'ascolto e alla comprensione. Ciò sarebbe la base per creare un possibile rapporto di fiducia, in cui l'utente-cliente riesca ad acquisire una maggiore fiducia in se stesso, compiendo i primi passi verso un nuovo percorso di vita e diventando sempre più consapevole delle sue effettive potenzialità. Il non giudicare dell'assistente sociale nella relazione di aiuto indica una visione del bisogno non come fatto morale ma come fatto scientifico, quindi da studiare e comprendere. L'accoglienza passa anche attraverso l'uso di strumenti piuttosto che altri; ad esempio, se la persona che si ha di fronte ha come punto di debolezza l'eloquio si potrebbe pensare, avvalendosi della Teoria delle Intelligenze Multiple, di utilizzare dispositivi, artefatti, strumenti simbolici tipici di altre abilità.

3.3.2 *Il principio della personalizzazione*

Il secondo principio è quello di *personalizzazione* dell'intervento. L'unicità e la soggettività di ciascun utente-cliente deve essere riconosciuta dall'assistente sociale per poter effettuare un intervento adatto al soggetto. Le azioni dell'assistente sociale devono cioè essere rivolte ad un soggetto che ha un pensiero, una sensibilità, delle emozioni e delle potenzialità proprie dalle quali non si può assolutamente prescindere nel momento dell'intervento, che anzi sarà costruito proprio tenendo conto della specificità delle persone cui ci si riferisce.

Le persone che incontriamo al lavoro hanno sempre delle motivazioni, magari differenti da quelle che ci aspettiamo, e quindi dei fini da raggiungere. Compito dell'operatore è quello di sostenere quelle motivazioni che portano alla costruzione di sé offrendo strumenti e strategie per mettere in evidenza le risorse personali e quindi quelle necessarie ad apprendere per raggiungere gli obiettivi. Si viene ad affermare così il valore assoluto dell'uomo come unico e irripetibile, considerato quindi un sé, per un fine e mai un mezzo. La Teoria consente proprio la personalizzazione dell'intervento perchè mette a disposizione strategie diversificate di supporto, tante quante sono le intelligenze studiate.

3.3.3 *Il principio dell'unicità della persona nel suo contesto di vita*

Il terzo principio deve considerare e *accogliere la persona come "unica e distinta da altre analoghe situazioni"* e deve saperla collocare "entro il suo contesto di vita, di relazione e di ambiente". È essenziale tener presente, appunto, che la persona vive all'interno di una fitta rete di relazioni tra diversi sistemi e che è, quindi, in stretto contatto con concetti di interdipendenza e continuità. È proprio nei rapporti con l'esterno, però, che le persone possono incontrare delle difficoltà che le portano ad una condizione di "crisi", infatti spesso il problema è proprio la rottura, la mancata integrazione fra le parti di cui sono composte, che minaccia la loro autonomia e distorce le relazioni sociali.

Pertanto il compito dell'assistente sociale è quello di cercare di ricostruire tali legami, facendo rete intrecciando i differenti nodi (FOLGHERAITER 2002, BLUMER, 1986). Il professionista deve tendere a riconoscere e valorizzare l'utente-cliente e presuppone una nuova visione dell'intervento che non si incentra sulla cura della patologia, ma sul potenziamento di funzioni - individuali e sociali - di apprendimento sociale, sostenendolo nell'uso delle risorse proprie e della società. In tal caso l'assistente sociale si ritrova a dover svolgere una funzione di raccordo e connessione di risorse.

La teoria delle intelligenze Multiple consente di abbassare i livelli di tensione fra le relazioni, dal momento che valorizza per ciascun membro i suoi punti di forza senza stabilire una graduatoria dell'abilità, ma considerandole tutte utili, di pari dignità e rispetto.

3.3.4 Il principio dell'autodeterminazione

Il quarto principio concerne quello *dell'autodeterminazione*. Riportando la definizione, data da un dizionario di lingua italiana, l'autodeterminazione è "l'atto secondo cui l'uomo si determina secondo la propria legge: espressione della libertà positiva dell'uomo, e quindi della responsabilità e imputabilità di ogni suo volere e azione".

Tale principio può essere considerato quello che maggiormente identifica l'operato dell'assistente sociale e che lo contraddistingue principalmente dagli altri operatori. Poiché il servizio sociale valorizza la libertà come risorsa fondamentale, che deriva dal rispetto che va garantito ed assicurato alla persona, tale principio dovrà essere presente in ogni momento del processo di aiuto e in ogni relazione instaurata dall'assistente sociale.

L'utente-cliente, infatti, non è attore passivo nella relazione e nel processo di aiuto, ma ne deve essere il principale attore che si impegna attivamente; una volta consapevole delle proprie risorse porta avanti il proprio progetto personale per liberarsi dal suo bisogno. In questo progetto l'assistente sociale deve aiutare l'utente-cliente a procedere verso il raggiungimento degli obiettivi, ma non si deve sostituire a lui, per permettergli di prendere le sue decisioni in libertà e con responsabilità.

L'assistente sociale riuscirà a non sostituirsi all'utente tanto più sarà in grado di individuare le sue abilità e punti di debolezza, mettendo a disposizione strategie e strumenti utili alla valorizzazione delle prime e al supporto dei secondi.

3.3.5 Il principio del rispetto e della promozione dell'uguaglianza

Il quinto principio è il *rispetto e promozione dell'uguaglianza*. Tale principio deriva dal valore che ogni uomo è uguale ad un altro in quanto a dignità e a godimento dei diritti fondamentali; porta l'assistente sociale a svolgere la sua azione professionale senza alcuna discriminazione di alcun genere ("di età, di sesso, di stato civile, di razza, di nazionalità, di religione, di condizione sociale, di ideologia politica, di minorazione mentale o fisica, o di qualsiasi differenza o caratteristica personale").

Questo principio, che si rifà sia agli articoli 1 e 7 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo che all'art. 3 della Costituzione della repubblica Italiana, "non solo non nega le differenze, ma anzi da un'appropriata constatazione delle differenze, impone attività differenziate in

modo che tutti possano disporre di pari opportunità e godere effettivamente di uguali diritti, in un'ottica di giustizia ed equità sociale". La TIM a riguardo risponde perfettamente a tale principio nel senso che rispetta e promuove differenti risorse per l'apprendimento, accogliendo i punti di forza di ciascuno utente.

3.3.6 Il principio della riservatezza

Infine, *il principio della riservatezza*. Il Capo III del Titolo III del Codice Deontologico è interamente dedicato alla riservatezza e al segreto professionale. Temi molto importanti nella relazione che si instaura tra assistente sociale ed utente o cliente. Si sottolinea, infatti, che per la particolare natura del rapporto professionale, e cioè di fiducia che si viene a creare, l'assistente sociale deve trattare con riservatezza "le informazioni e i dati riguardanti" gli utenti e clienti, e "deve ricevere l'esplicito consenso degli interessati, o dei loro legali rappresentanti, ad eccezione dei casi previsti dalla legge" per l'uso o per la trasmissione di questi.

Come prima prerogativa si sottolinea che la riservatezza e il segreto professionale sono diritto dell'utente e del cliente e dovere dell'assistente sociale. Inoltre, si può ricordare che il "carattere fiduciario che viene instaurato con gli utenti", rappresenta da sempre, per gli assistenti sociali, un valore professionale prima che un obbligo, un dovere etico prima che giuridico. È importante, quindi, nell'ambito del rapporto fiduciario, la capacità di coinvolgere al massimo gli utenti nella scelta dei contenuti per le comunicazioni ad altri delle informazioni che li riguardano.

Rispetto a questo principio la TIM non presenta agganci al Servizio sociale ma sicuramente nessun elemento di contrasto con la metodologia di settore.

3.4 LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI H. GARDNER A SUPPORTO DEL COLLOQUIO NEL SERVIZIO SOCIALE E DELLA METODOLOGIA DEL PROCESSO DI AIUTO

Lo stile del colloquio nel servizio sociale sarà diverso a seconda dell'approccio teorico di riferimento a cui l'operatore nel suo operato si ispira, sia che la scelta sia consapevole sia che avvenga appoggiandosi a una teoria ingenua. Nel variegato panorama di approcci, se consideriamo i tre orizzonti teorici (sistemico relazionale, psicodinamico, cognitivo-comportamentale) al cui interno si sono sviluppati numerosi modelli di servizio sociale (DAL PRA PONTICELLI, 1985), possiamo ipotizzare che la TIM rappresenti una teoria di supporto a tutti e tre gli approcci.

La Teoria delle Intelligenze Multiple non solo offre spunti di riflessione e orienta il piano metodologico dell'intervento, ma supporta il colloquio dell'assistente sociale, che si trova ad

accogliere persone, adulti e minori, con funzione di controllo e attività di promozione alla persona. (ALLEGRI, PALMIERI, ZUCCA, 2006).

Nel colloquio di accoglienza e quindi di valutazione delle risorse personali dell'utente, la TIM consente all'operatore di avere a mente un filtro per esplorare nove campi di indagine, tanti quanti sono le intelligenze. In altro modo, la TIM permette di categorizzare il materiale che spontaneamente si raccoglie durante il colloquio all'interno di potenziali punti di forza e di debolezza. In sintesi, la TIM può *orientare il colloquio e quindi guidarlo*, oppure può essere utilizzato come *uno strumento di lettura delle informazioni che si rilevano*.

Nel primo caso, siamo nella situazione in cui durante un colloquio di conoscenza dell'utenza, l'operatore, avendo a mente la TIM ed integrata sicuramente da tutte le conoscenze per condurre un colloquio metodologicamente corretto, sposta l'attenzione sui campi di interesse della Teoria. Cercherà di cogliere quanto questi siano stati sperimentati, quanto rappresentino un interesse non praticato, quanto siano punti di forza o di debolezza nella mente dell'utente. L'assistente sociale, nel condurre questo colloquio deve fare attenzione agli elementi che emergono e che danno informazioni su l'una o l'altra intelligenza non solo per comprendere quanto questa sia stata messa in gioco nel corso della storia di sviluppo, ma anche per costruire una relazione empatica e di fiducia.

Ad esempio, se ci troviamo di fronte un ragazzo con problemi di alcolismo e che nel suo ciclo di vita ha fatto parte di un gruppo musicale suonando la batteria, potremmo non solo cogliere che ci sono elementi che riguardano l'intelligenza musicale, ma provare ad osservare altri tre aspetti. Il primo, se parlare di musica e di questa esperienza crea nell'utente uno spazio positivo di comunicazione, ovvero un clima distensivo e rilassante; questo sicuramente favorisce una relazione dialogica e pone le basi per un relazione costruttiva. Il secondo, stare attenti ad osservare se la musica è un canale di apprendimento utilizzato per altre situazioni che vanno al di là del gruppo musicale (ad esempio se per guadagnare ha impartito lezioni private di musica). Terzo, conoscere la percezione che l'utente ha di questa risorsa: se la vive come tale, oppure non gli dà valore. Si può approfondire inoltre il giudizio che la rete familiare e amicale dell'utente attribuisce ai punti di forza e debolezza individuati.

Una volta esplorata ed ipotizzata un'abilità, l'operatore può mettere in campo durante il colloquio azioni che aiutino l'utente ad esprimersi attraverso quel canale (l'intelligenza musicale nel caso precedente; ad esempio fargli produrre una serie di battiti di mano che rappresentino il clima che ha avvertito durante il colloquio)

Nel secondo caso, la TIM può essere utilizzata come strumento di lettura delle informazioni raccolte e quindi ci permette di considerare il colloquio come testo sul quale riflettere (CAPPELLO,

1995, ZUCCA, 1997, citati da ALLEGRI, PALMIERI, 2006). Al termine di ogni colloquio di conoscenza è possibile, ad esempio ricondurre le informazioni raccolte, all'interno delle nove intelligenze e vedere quali sono state esplorate e quali no. Questo consente all'operatore di riflettere sulla conduzione del colloquio e capire se le intelligenze intercettate sono state offerte dall'utente oppure sono emerse in quanto è l'operatore stesso che si orienta più su alcune intelligenze che su altre. Questa autoriflessione aiuta l'assistente sociale a riposizionare la centralità dell'utente: a volte si esplorano aree che l'operatore più facilmente indaga per formazione, caratteristiche personali. La TIM restituisce all'individuo la sua poliedricità, la sua dignità, in quanto mira a riconoscerlo nella sua complessità e molteplicità, leggendo il modo di agire dell'individuo come scelta di strategie di apprendimento.

È importante in ultimo sottolineare che il colloquio avviene in un contesto: il luogo e l'arredamento sono

Un qualche cosa di materiale che ci presenta al paziente, che simbolizza la paziente aspetti nostri, di noi che abbiamo accettato di stare in quel luogo o che lo abbiamo fatto così come si presenta adesso (SEMI, 1985, p. 19).

Il contesto in cui avviene il colloquio è fondamentale perché richiama alla possibilità di stare in un certo modo a dire alcune cose piuttosto che altre. Ad esempio se l'operatore avesse una stanza senza scrivania, creerebbe un impatto iniziale diverso da quello che si potrebbe verificare se invece ci fosse; oppure se ci fosse un sottofondo musicale varrebbe la stessa riflessione. Questo per dire che l'arredo della stanza del colloquio dà forma al colloquio stesso. Se questo accade allora è molto importante poter arricchire il contesto con artefatti che siano rispettosi dei diversi linguaggi; ad esempio dare spazio non solo alla parola ma anche alla possibilità di scrivere e quindi avere carta e matita, oppure avere a disposizione sottofondi musicali, oppure posizionare sopra delle mensole oggetti naturali. Non tutto deve essere messo in evidenza allo stesso modo sin da subito; mentre si conosce la persona, si potrebbe immaginare di arricchire il contesto del colloquio con quegli artefatti materiali e linguistici rispettosi dei canali di apprendimento più favorevoli per la persona oppure meno favorevoli, se si vuole aiutare la persona ad avere consapevolezza di certi punti di debolezza.

SECONDA PARTE

TEORIE INGENUE SULLA INTELLIGENZA E SULLE AZIONI DI SUPPORTO AD ESSA NEL SERVIZIO SOCIALE

1. I CONTESTI DI INDAGINE DELLE TEORIE INGENUE SULLA INTELLIGENZA

I destinatari a cui è stata rivolta l'indagine sono stati un gruppo di assistenti sociali iscritti all'Ordine della Regione Marche e un gruppo di studenti assistenti sociali in formazione. La scelta metodologica che ci ha portati ad esplorare i dati attraverso lo sguardo di tali interlocutori deriva dal fatto che in una ricerca situata il dato va costruito conoscendo la cultura a cui il gruppo partecipante alla ricerca azione appartiene. La cultura di macrosistema infatti media e veicola messaggi alla cultura locale (BRONFENBRENNER, 1979/1986). Orientare lo sguardo in modo bifocale permette di non perdere di vista da un lato le specificità locali (che andremo a conoscere con la ricerca azione) e dall'altro le contaminazioni che intercorrono tra sistemi. L'intento è quello di esplorare quali siano le rappresentazioni prevalenti del concetto di intelligenza tra i professionisti già operanti sul campo e tra quelli in formazione. Questo intervento ci aiuterà in parte a comprendere se la nostra riflessione fra la TIM e le pratiche di lavoro di servizio sociale trovi delle possibili connessioni e spazi di applicazione con quanto emerge dalla voce di una parte della comunità professionale.

1.1 GLI STUDENTI IN FORMAZIONE PRESSO L'UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MACERATA

Per quanto riguarda gli studenti in formazione, sono stati scelti gli iscritti al primo anno di Teorie Culture e Tecniche del Servizio Sociale presso l'Università degli Studi di Macerata e frequentanti il corso di Metodi e Tecniche di Analisi dei Processi Psicologici nel secondo semestre (Febbraio-Maggio 2016). È stata scelta tale Università sia per facilità nei contatti sia per diversificare il territorio di raccolta dati da quello dove si è realizzata la ricerca-azione, che è il territorio pesarese, al fine di evitare possibili contaminazioni. La scelta di conoscere il punto di vista di assistenti sociali in formazione in parte si giustifica per rilevare le idee che derivano soprattutto da saperi formali piuttosto che dalla pratica di servizio sociale.

1.1.1 Gli strumenti di indagine utilizzati

Il questionario somministrato è stato adattato ai due progetti. Di seguito si riporta il questionario formulato per una parte a scelta multipla e per una a domande aperte. Con la prima parte si è sondata la presenza di esperienze nel settore lavorativo. Le aree di interesse sono tre: le concezioni dell'utente più o meno intelligente, il ruolo svolto dall'intelligenza dell'assistente sociale e dell'utente, le strategie utilizzate dall'assistente sociale per supportare l'intelligenza (Tabella 1):

SESSO	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> F		
ETÀ	<input type="checkbox"/> 20-30	<input type="checkbox"/> 30-40	<input type="checkbox"/> 40-50	<input type="checkbox"/> Oltre 50
INDICHI L' ENTE PER IL QUALE SVOLGERÀ TIROCINIO				
-	<input type="checkbox"/> Comune	<input type="checkbox"/> Asur		
-	<input type="checkbox"/> Coop.....			
INDICHI SE IN PASSATO HA SVOLTO ATTIVITÀ DI VOLONTARIATO				
-	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO		
INDICHI TIPOLOGIA DI UTENTI IN CARICO CON L'ESPERIENZA DI VOLONTARIATO (Si possono indicare più risposte)				
Minori	<input type="checkbox"/>	Disabili	<input type="checkbox"/>	
		Giovani	<input type="checkbox"/>	Adulti
		Anziani	<input type="checkbox"/>	Altro
				<input type="checkbox"/>
				<input type="checkbox"/>
A) Pensando al suo lavoro, descriva l'utente a suo parere più intelligente che le è capitato di incontrare				
B) Pensando al suo lavoro, descriva l'utente a suo parere meno intelligente che le è capitato di incontrare				
C) Nel processo di aiuto, quale ruolo può svolgere l'intelligenza dell'utente nella progettazione dei percorsi di sviluppo personale?				
D) Nel processo di aiuto, quale ruolo può svolgere l'intelligenza dell'assistente sociale nella progettazione dei percorsi di sviluppo dell'utente?				
E) Quali strategie metti in campo durante il processo di aiuto che chiamano in causa l'intelligenza dell'utente?				

Tabella 1

1.2 GLI ASSISTENTI SOCIALI ISCRITTI AL'ORDINE ASSISTENTI SOCIALI DELLA REGIONE MARCHE

Il gruppo di professionisti è stato coinvolto attraverso l'Ordine degli Assistenti Sociali Regione Marche. Rispetto alle assistenti sociali, la scelta del campione, è stata inizialmente rivolta all'intera popolazione degli iscritti all'Ordine: l'Ordine stesso su richiesta del ricercatore ha comunicato sul sito ufficiale la ricerca che si andava realizzando e il link a cui accedere per completare il questionario. Successivamente, su base volontaria, gli iscritti hanno aderito o meno alla proposta.

1.2.1 Gli Strumenti di indagine utilizzati

Per le assistenti sociali già operanti sul campo si è approfondita maggiormente la tematica dell'intelligenza, indagando quattro aree: le concezioni dell'utente più o meno intelligente, il ruolo svolto dall'intelligenza dell'utente e dell'assistente sociale, le strategie utilizzate dall'assistente sociale per supportare l'intelligenza, l'interesse verso la tematica. Di seguito riportiamo le domande dei due questionari (Tabella 2):

SESSO	M <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
ETÀ <input type="checkbox"/> 20-30 <input type="checkbox"/> 30-40 <input type="checkbox"/> 40-50 <input type="checkbox"/> Oltre 50		
INDICHI L'ENTE PER IL QUALE LAVORA	Comune <input type="checkbox"/> Coop <input type="checkbox"/>	Asur <input type="checkbox"/>
INDICHI LA TIPOLOGIA DI UTENTI CHE HA IN CARICO (Si possono indicare più risposte)	Minori <input type="checkbox"/> Giovani <input type="checkbox"/> Anziani <input type="checkbox"/>	Disabili <input type="checkbox"/> Adulti <input type="checkbox"/> Altro <input type="checkbox"/>
<p>A) Pensando al suo lavoro, descriva l'utente a suo parere più intelligente che le è capitato di incontrare</p> <p>B) Pensando al suo lavoro, descriva l'utente a suo parere meno intelligente che le è capitato di incontrare</p> <p>C) Nel processo di aiuto, quale ruolo può svolgere l'intelligenza dell'utente nella progettazione dei percorsi di sviluppo personale?</p> <p>D) Nel processo di aiuto, quale ruolo può svolgere l'intelligenza dell'assistente sociale nella progettazione dei percorsi di sviluppo dell'utente?</p> <p>E) Quali strategie metti in campo durante il processo di aiuto che chiamano in causa l'intelligenza dell'utente?</p> <p>F) Sei interessato ad approfondire tematiche che riguardano il tema dell'intelligenza?</p>		

Tabella 2

Oltre alle conoscenze formali, si è voluto sondare quanto la tematica dell'intelligenza fosse di interesse per le assistenti sociali, visto che l'obiettivo della ricerca è quello di comprendere se il lavoro dell'assistente sociale possa essere supportato da una teoria che metta al centro l'intelligenza.

2. LA METODOLOGIA DI ANALISI DEI DATI

Il campione che ha partecipato alla raccolta dei dati è formato da:

- 31 studenti in formazione (iscritti al primo anno di Teorie Culture e Tecniche del Servizio Sociale, presso l'Università degli Studi di Macerata e frequentanti il corso di Metodi e Tecniche di Analisi dei Processi Psicologici, nel secondo semestre Febbraio-Maggio 2016);
- 53 assistenti sociali iscritti all'Ordine della Regione Marche;

L'unità di analisi del testo scelta può essere la singola parola, verbo, frase; l'unità di analisi è subordinata alla necessità di individuare elementi che offrono configurazioni di significato che possono dare indicazione di potenzialità collegate ad una o più delle intelligenze. La frase di senso compiuto è sicuramente la più completa e ricca di informazioni per poter decidere l'orientamento verso un'intelligenza piuttosto che un'altra. Tuttavia, si è utilizzata anche la singola parola o più parole scollegate, andando ad approfondire il significato con il Vocabolario Treccani e valutando quella parola alla luce di un'analisi complessiva dei dati osservati nel contesto e nel cotesto, con la collaborazione del gruppo di ricerca.

Il modo di procedere è stato il seguente. Da una prima lettura di tutti i dati riportati dagli autori e tenendo a mente la Teoria delle Intelligenze Multiple insieme alla metodologia del servizio sociale, si è posta l'attenzione su quei concetti che facevano propendere per un insieme di abilità connesse a una o più delle intelligenze.

La Teoria delle Intelligenze Multiple di H. GARDNER ha rappresentato lo strumento principale di analisi dei dati: sulla base delle definizioni delle nove intelligenze sono stati categorizzati i dati che emergevano. Ad esempio, la definizione che GARDNER dà dell'Intelligenza Personale è la seguente:

Al cuore della conoscenza personale pare ci siano due tipi di informazioni. Una è la nostra capacità di conoscere altre persone: di riconoscere la faccia, la voce e la personalità; di reagire ad essere in modo appropriato; di impegnarci in attività con loro. L'altro tipo è la nostra sensibilità ai nostri propri sentimenti, ai nostri bisogni e timori, alla nostra storia personale (GARDNER, 1983/2013, p. 375).

Sulla base di questa definizione, a testi come quelli che seguono in risposta alla domanda *Pensando al tuo lavoro, descrivi l'utente a tuo parere più intelligente che ti è capitato di incontrare?*:

- essere sensibile; essere tanto fragile emotivamente;
- capacità di accogliere il marito sterile e di affrontare il suo (loro) dolore
- consapevole dei propri limiti; disposto a cambiare
- che si attiva e si rende disponibile al suo personale cambiamento
- Colui che è capace di riflettere sui percorsi effettuati, rielaborando nuove strategie operative

sono stati categorizzati come una rappresentazione riconducibile al problem solving di tipo personale. Medesima categorizzazione è stata fatta in riferimento alle risposte alla domanda *Pensando al tuo lavoro, descrivi l'utente a tuo parere meno intelligente che ti è capitato di incontrare?*

- non ha consapevolezza;
- non riconosce i limiti;
- scarsa capacità di mettersi in discussione;

Consideriamo quindi appartenenti alla configurazione dell'intelligenza personale quelle risposte (intera risposta, frase, singole parole, concetti) nelle quali troviamo configurazioni di significato che rimandano ai temi della sensibilità, del mondo emotivo, della consapevolezza di sé, della disponibilità al cambiamento.

Riportiamo la definizione data da GARDNER circa l'Intelligenza Logico-Matematica:

L'abilità nel valutare le azioni che (l'individuo) può eseguire su oggetti, i rapporti che si applicano fra quelle azioni, le affermazioni, o proposizioni, che si possono enunciare su azioni attuali o potenziali e i rapporti fra quelle azioni.l'individuo lavora con enunciati ipotetici, ed esplora i rapporti e le implicazioni che si applicano fra tali enunciati. Nel corso dello sviluppo si procede da oggetti a proposizioni, da azioni ai rapporti tra le azioni, dal regno senso al regno dell'astrazione (GARDNER, 1983/2013, p. 194).

Sulla base di questa definizione, nel trovarci di fronte a testi come quelli che seguono in risposta alla domanda, *Pensando al tuo lavoro, descrivi l'utente a tuo parere più intelligente che ti è capitato di incontrare?*:

- *che si attiva per adattarsi e risolvere problemi*
- *capacità di trovare azioni concrete*
- *ha provato ad inventarsi dei lavori pur di guadagnarsi da vivere.*
- *riesce ad essere coinvolto solo su aspetti concreti*
- *colui che riesce a valutare la situazione; capace di pensare soluzioni innovative*
- *persona pratica.*

sono stati classificati come rappresentazioni riconducibili alle abilità di tipo Logico-Matematico.

Sempre sulla base della definizione trascritta sopra circa l'Intelligenza Logico-Matematica, nel trovarci di fronte a testi come quelli che rispondono alla domanda, *Pensando al tuo lavoro, descrivi l'utente a tuo parere meno intelligente che ti è capitato di incontrare?*:

- *incapace di gestire pratiche come affitto e pagamento regolare di utenze*
- *senza riuscire a valutare le eventuali soluzioni a lui prospettate*
- *Persona poco pratica con necessità di essere accompagnata nell'atto pratico.*

Li abbiamo categorizzati come appartenenti all'insieme di abilità riconducibili all'intelligenza Logico-Matematica. Consideriamo quindi appartenenti all'intelligenza logico matematica, quelle frasi che rimandano ad una configurazione di significato che concerne azioni dirette sul mondo fisico, abilità nel valutare possibili soluzioni, abilità nel pianificare delle strategie e nel saper organizzare delle azioni. L'analisi che di seguito illustreremo viene suddivisa in due parti, vista la natura del questionario: nella prima parte riportiamo i dati rispetto agli ambiti di tirocinio e

volontariato svolto dagli studenti, nella seconda parte analizzeremo le risposte per ciascuna domanda aperta.

3. LE TEORIE INGENUUE SULL'INTELLIGENZA: STUDENTI IN FORMAZIONE

Il questionario è stato somministrato a 31 studenti iscritti al primo anno di Teorie Culture e Tecniche del Servizio Sociale, presso l'Università degli Studi di Macerata e frequentanti il corso di Metodi e Tecniche di Analisi dei Processi Psicologici, nel secondo semestre Febbraio-Maggio 2016).

3.1 LE CARATTERISTICHE PRINCIPALI DEI RISPONDENTI

Rispetto alla prima parte del questionario, i partecipanti potevano scegliere più di una risposta ed inoltre potevano indicare anche altro, in aggiunta alle scelte suggerite. Il numero delle risposte, pertanto, non coincide con il numero dei partecipanti, visto che alcuni di loro hanno scelte più opzioni. Nelle tabelle che seguono indichiamo il numero di scelte relative agli enti nei quali svolgeranno tirocinio (Tabella 3) e la tipologia di utenza conosciuta nel volontariato (Tabella 4):

Enti di appartenenza	N° Enti tirocinio	Tipologia di utenza conosciuta nel volontariato	N° di scelte
Comune	13	Minori	8
ASUR	9	Disabili	12
Coop	0	Adulti	8
Altro	1	Giovani	4
		Anziani	12
		Altro	2

Tabella 3

Età	N°	Sesso	N°
20-30	27	Maschi	3
30-40	2	Femmine	28
0-50	1	Tot	31
Oltre 50	1		
Tot	31		

Tabella 4

Le scelte relative ai gli enti dove verrà svolta l'esperienza di tirocinio riguardano soprattutto i Comuni, a seguire la Sanità e poi Altro, non meglio specificato. Per quanto riguarda l'utenza conosciuta, le scelte si distribuiscono soprattutto fra i disabili e gli anziani, a seguire i minori e gli adulti, ed infine giovani ed altro, non meglio specificato. Di seguito, riportiamo la tabella dove si indicano le aree individuate dagli studenti per l'esperienza di volontariato svolta.

Rispetto al volontariato, 18 studenti dichiarano di aver svolto in passato attività di volontariato, quindi più della metà del totale dei rispondenti.

3.2 L'IMMAGINE DELL'UTENTE PIÙ INTELLIGENTE E MENO INTELLIGENTE

Analizziamo le risposte alle prime due domande 1) *Pensando al suo lavoro descriva l'utente più intelligente che le è capitato di incontrare?* 2) *Pensando al suo lavoro descriva l'utente meno intelligente che le è capitato di incontrare?* Procediamo prima con l'analisi delle risposte alla prima domanda e successivamente, con l'analisi delle risposte alla seconda domanda.

3.2.1 L'utente più intelligente

Analizzando le risposte degli studenti alla prima domanda *Pensando al suo lavoro descriva l'utente più intelligente che le è capitato di incontrare?* sembra essere presente un richiamo evidente a tematiche legate alla consapevolezza ed alla capacità di mettersi in discussione:

- Durante la scuola superiore ho avuto la possibilità di incontrare minori che provenivano dalle comunità. Alcuni di loro erano *consapevoli degli errori* dei loro genitori e prendevano da questi episodi *la voglia di migliorare la loro situazione*. Cercano stabilità futura.
- Utente capace di cogliere il senso preciso e più ampio della relazione d'aiuto. Consapevole della sua situazione, dei suoi limiti. Pronto a lavorare su se stesso. Capacità comunicativa, elasticità mentale per trovare nuove strategie d'azione
- L'utente più intelligente incontrato è l'anziano che nella maggior parte dei casi porta rispetto e comprende anche le necessità e richieste dell'operatore, che ha consapevolezza.

In tutte le risposte sopra trascritte appare evidente il concetto di capacità intrapersonale espresso attraverso la parola *consapevolezza*. Se ci soffermiamo sui complementi utilizzati, accanto al verbo avere consapevolezza, incontriamo: avere consapevolezza della *situazione, degli errori commessi da altri, dei propri limiti*. Oltre alla consapevolezza, ritroviamo anche il concetto di collaborazione:

- Utente positivo e collaborativo.
- L'utente a mio parere più intelligente è colui che prova a collaborare, colui che ascolta e che abbassa le proprie certezze.
- Utente collaborativo e che sa riconoscere il suo problema
- Ragazzo schizofrenico che rielabora il suo problema collaborando con strutture e familiari
- Colui che non nega di avere un qualsiasi tipo di problema, e collabora per risolverlo.
- Coei che si mette in discussione, riflette sul come agire, su cosa dire e su chi ha davanti, ascolta e valuta le proposte

avanzate da chi vuole essere d'aiuto e tenta di collaborare per superare le difficoltà.

- L'utente ha mostrato volontà nell'imparare e collaborare con i servizi messi a disposizione e ha mostrato rapidità nel comprendere l'organizzazione e cultura locale: ha maturato una notevole indipendenza e autonomia in poco tempo.

Il tema della collaborazione, presente in tutte le risposte scritte sopra con il termine stesso *collaborazione*, si arricchisce e si declina con maggiori dettagli se analizziamo per che cosa collaborare e con chi collaborare:

- Colui che non nega di avere un qualsiasi tipo di problema, e collabora per risolverlo.
- Coei che si mette in discussione, riflette sul come agire, su cosa dire e su chi ha davanti, ascolta e valuta le proposte avanzate da chi vuole essere d'aiuto e tenta di collaborare per superare le difficoltà.

La collaborazione attribuita all'utente per poter essere definita intelligente è finalizzata alla risoluzione di un problema. La collaborazione dell'utente è con i servizi, con le strutture, con i familiari, e con le figure che di lui/lei si occupano:

- Ragazzo schizofrenico che rielabora il suo problema collaborando con strutture e famigliari
- L'utente ha mostrato volontà nell'imparare e collaborare con i servizi messi a disposizione e ha mostrato rapidità nel comprendere l'organizzazione e cultura locale: ha maturato una notevole indipendenza e autonomia in poco tempo.

Di seguito riportiamo le risposte dove la capacità dell'utente di collaborare non viene descritta in modo diretto, ma in modo indiretto, attraverso l'uso di altri termini che nell'insieme descrivono un significato simile a quello della collaborazione. Nella risposta che segue, l'espressione *accetta l'aiuto* di cui ha bisogno, è indicativa della capacità dell'utente di stare nella relazione con l'altro:

- Il soggetto che accetta l'aiuto di cui ha bisogno.

Anche nelle frasi sotto riportate la persona ritenuta intelligente viene rappresentata con una predisposizione all'apertura verso la relazione con l'altro:

- L'utente disponibile e propenso a farsi aiutare, l'utente responsabile che vuole migliorare la sua condizione

- Colui che ha saputo ascoltare e che sin da subito si è reso conto della sua problematica e si è messo in gioco per migliorare.

Di seguito riportiamo risposte nelle quali evidenziamo caratteristiche che definiscono l'utente più intelligente colui che ha *abilità pratiche, elasticità mentale e capacità di individuare strategie*:

-utente pronto a lavorare su stesso. *Elasticità mentale per trovare nuove strategie*
- Una bambina disabile, che consapevole dei suoi limiti metteva in atto, di volta -in volta, *strategie diverse per compiere le stesse azioni dei suoi coetanei.*

I concetti *come elasticità mentale e trovare nuove strategie* rimandano l'idea che la rappresentazione dell'utente più intelligente sia collegata alla possibilità di elaborare operazioni mentali al fine di compiere delle *azioni*.

Nelle ultime due risposte viene evocata un'immagine di utente intelligente con caratteristiche che rimandano alla compresenza di disabilità e potenzialità

- Prendendo in considerazione i disabili, uno dei tanti utenti incontrato al CSE è stato un ragazzo affetto da autismo molto intelligente nonostante i suoi limiti dati dalla disabilità, *a lui piaceva suonare il piano e riusciva a fare qualsiasi cosa con quello strumento, molta era la passione che ci metteva, grande era la sua intelligenza nel saperlo suonare e anche improvvisare;*
- L'utente più intelligente che mi è capitato di incontrare è un ragazzo autistico, il quale riusciva a capire situazioni e cose che spesso neanche la gente comune riesce. Un ragazzo che nonostante la sua disabilità ha una *grande cultura e voglia di imparare sempre più.*

Le potenzialità che sembrano caratterizzare l'utente più intelligente sono di tipo musicale e si esprimono non solo per la competenza in tale area ma anche per la passione manifestata in riferimento allo stesso settore.

In conclusione dall'analisi delle risposte fornite, sembra possibile evidenziare un'immagine di utente più intelligente con caratteristiche che richiamano le abilità tipiche della intelligenza Intra ed Inter Personale (*consapevole degli errori, consapevole della situazione e dei suoi limiti, che riconosce il suo problema, che abbassa le proprie certezze, che collabora con i servizi*) e Logico-Matematica (*elasticità mentale, trovare nuove strategie*) individuate da GARDNER. Inoltre, si evidenziano concetti che esplicitano teorie ingenuie sull'intelligenza caratterizzate dalla presenza di capacità e doti specifiche e dall'interazione con la *cultura*. La Teoria delle intelligenze multiple di

H. GARDNER inserisce una visione incrementale, evolutiva, non statica dell'intelligenza. Questa dimensione statico-dinamico è elemento cardine: se la visione è statica ne consegue implicitamente che l'utente non possa migliorare la sua dimensione di sé e del mondo sul quale innesta i suoi comportamenti.

3.2.2 *L'utente meno intelligente*

Vediamo ora cosa accade nelle risposte alla domanda *Pensando al suo lavoro descriva l'utente meno intelligente che le è capitato di incontrare?*:

- Avendo lavorato con minori, l'utente meno intelligente l'ho identificato in colui che ha più difficoltà a tirarsi fuori dai problemi avendo pochissima consapevolezza del suo vissuto e cosa gli sta accadendo.
- L'utente è sembrato non interessato o non consapevole della situazione, ha mostrato poca capacità di comprendere, per esempio, nozioni base della lingua italiana, con molta difficoltà ha stabilito rapporti di amicizia o collaborazione con altri utenti e/o servizi.
- L'utente meno intelligente che ho incontrato durante il mio percorso è un utente consapevole del suo problema, ma che aveva deciso di non collaborare con le diverse figure che si occupavano di assisterlo; l'approccio era difficile perché era presente un rifiuto da parte dell'utente.

Anche nella descrizione dell'utente meno intelligente ritroviamo la *consapevolezza* come caratteristica individuata dagli studenti. La consapevolezza riguarda il *vissuto*, la *situazione* che la persona sta vivendo, il *problema* che lo coinvolge. Oltre alla consapevolezza viene ritenuta importante anche *l'accettazione* del proprio stato di disagio:

- L'utente meno intelligente è una donna anziana di 78 anni che non accetta il suo stato di disagio e lamenta in modo costante l'assenza dei suoi figli, già sposati e con famiglia. In realtà, questi, venivano tre volte al giorno per stare un po' con lei.

Nella risposta che segue la consapevolezza non è sufficiente ad essere riconosciuti come intelligenti:

- L'utente meno intelligente che ho incontrato durante il mio percorso è un utente consapevole del suo problema, ma che aveva deciso di non collaborare con le diverse figure che si occupavano di assisterlo; l'approccio era difficile perché era presente un rifiuto da parte dell'utente.

Per poter essere riconosciuti intelligenti, oltre alla consapevolezza sembra necessaria anche la *collaborazione*. Con quest'ultimo concetto si introduce un'altra abilità connessa al nucleo dell'intelligenza personale ovvero quella interpersonale. La decisione dell'utente di non collaborare e il rifiuto da parte del medesimo vengono letti come punti di debolezza caratterizzanti l'utente meno intelligente. La non collaborazione e quindi il fatto di non riuscire a stare in relazione si manifesta anche nel rendere difficile il lavoro dell'operatore; se ci soffermiamo infatti sulle caratteristiche dell'intelligenza interpersonale, apprendiamo che questa si manifesta attraverso la capacità di concorrere insieme ad un obiettivo, pertanto ostacolare il lavoro di un altro è interpretato come un ostacolo al rapporto di co-costruzione:

- L'utente che ha ostacolato il mio lavoro, senza usufruire di tutte le risorse che gli ho presentato e messo a disposizione.

Parimenti l'utente ritenuto meno intelligente è quello che è ritenuto poco predisposto all'altro:

- Ritengo un individuo meno intelligente rispetto ad altri se non ascolta e non accetta categoricamente consigli, supporti da qualsiasi persona, che sia esso uno specialista o amico, familiare;
- Colui che si voleva mostrare superiore, come se in realtà non avesse bisogno d'aiuto;
- Negazione del problema e rifiuto d'aiuto;
- Colei che rimane immobile, chiusa nella sua gabbia di convinzioni e certezze. Poco predisposto all'ascolto e rifiuto d'aiuto. Colei che preferisce identificarsi nell'inerzia e imporre a se stessa e agli altri le sue idee;
- L'utente a mio parere meno intelligente è colui che non ascolta, non cambia prospettiva, mi urla addosso;
- Difficoltà nel comprendere ciò che le viene chiesto. Rigidità mentale e tendenza a riproporre stessi schemi comportamentali.

Nella frasi sopra riportate vi sono sempre richiami alla difficoltà degli utenti a stare in relazione con l'altro, *non accetta categoricamente consigli, supporti da qualsiasi persona, che sia uno specialista o amico, familiare; ...lamenta in modo costante l'assenza dei suoi figli....in realtà questi venivano tre volte al giorno per stare con lei;come se in realtà non avesse bisogno di aiuto; ...rifiuto di aiuto; ...poco predisposto all'ascolto e rifiuto di aiuto...;che non ascolta, non cambia prospettiva, mi urla addosso....* Insieme a questo aspetto, di natura prevalentemente interpersonale, si intrecciano connotati più di natura intrapersonale, come la difficoltà ad accogliere dentro di sé un malessere, *non accetta il suo stato di bisogno*, l'incapacità di affermare la presenza di un problema, *negazione del problema*, la

rigidità delle proprie convinzioni, *colei che rimane immobile, chiusa nella sua gabbia di convinzioni e certezze.*

Dalle risposte che seguono sembra evidenziarsi un'immagine di utente meno intelligente con limitate capacità di azione e comprensione:

- Signora dal carattere precisa e pignola che si vedeva che si *vedeva limitata nelle azioni* e nella libertà a seguito di un ictus
- Utenti anziani con deficit di *apprendimento* e difficoltà nella *fruizione e comprensione delle informazioni ricevute.*

Nella prima risposta si evidenzia che l'utente meno intelligente viene ritenuto colui che poteva compiere *limitate azioni*. Se pensiamo alla traiettoria di sviluppo dell'intelligenza logico-matematica, in questa risposta troviamo un accenno alla carenza di abilità dirette sul mondo fisico e quindi di tipo senso motorio. Nella seconda risposta ritroviamo invece abilità che possiamo categorizzare sempre dentro la traiettoria di sviluppo dell'intelligenza logico-matematica ma ad una fase più avanzata visto che non si parla di azioni sul mondo fisico ma di fruizione e comprensione di informazioni.

Tutte le risposte che verranno trascritte da qui in seguito, sono accomunate dal fatto che le autrici esprimono un dubbio rispetto alla domanda proposta. Iniziamo con la risposta che segue, dove si afferma che al di là di limiti cognitivi, possono esserci *capacità* che vengono usate al massimo

- Non mi è mai capitato di incontrare un utente meno intelligente di altri perché tutti, anche se presentano limiti cognitivi, usano al massimo le loro capacità

Anche nella risposta che riportiamo di seguito l'autore sembra mostrare difficoltà nell'affrontare la domanda:

- Non saprei definire una persona meno intelligente dell'altra. Non avendo criteri concreti di classificazione non posso dire che un minore o un disabile siano meno intelligenti. L'intelligenza, bene o male, è un "dono" di tutti quindi non posso distinguere chi più chi meno.

Vogliamo evidenziare almeno due aspetti. In primo luogo l'autore sembra porsi la necessità di avere un criterio per poter definire una persona intelligente - *Non avendo criteri concreti di classificazione non posso dire che un minore o un disabile siano meno intelligenti.* In secondo luogo l'intelligenza è considerata come un *dono*, quindi - *bene o male* - può essere *più o meno*

presente – non posso distinguere chi più e chi meno. Se pur all’inizio della frase sembra non potersi esprimere rispetto ad una idea dell’intelligenza, in chiusura della frase l’orientamento è verso *la teoria del dono*. Nella risposta che segue si esplicita l’idea che l’intelligenza è un potenziale umano, *-ognuno ha una propria intelligenza-*, che si manifesta nella persone con forme diverse, *- ognuno acquisisce delle capacità differenti-* quindi non è solo data e biologicamente ereditata, ma è anche *acquisita*:

- Non mi è mai capitato di incontrare una persona meno intelligente di un’altra poiché parlando nell’ambito dei disabili ognuno ha una propria intelligenza e acquisisce delle capacità differenti.

Con le successive risposte si rende esplicito che cosa si possa intendere per capacità differenti. Con la prima risposta di seguito trascritta, l’intelligenza viene vista come la capacità di problem solving in un campo specifico, quello *visivo e quello empatico*; mentre con la seconda, si inserisce la dimensione culturale.

- All’interno del centro non mi è mai capitato in verità di trovare un utente meno intelligente degli altri. Molti di loro magari non riuscivano a svolgere dei semplici compiti di aritmetica, ma in compenso avevano un’ottima intelligenza visiva o empatica;
- Se ci riferiamo sempre ai disabili, non ritengo di aver incontrato nessuna persona meno intelligente di tutte, ognuno di loro aveva sviluppato una propria intelligenza che compensava ciò che la disabilità non gli permetteva di fare, un’intelligenza a livello fisico, musicale, artistico o anche solo una sorta di furbizia per evitare compiti noiosi e “raggirare” un po’ le regole.

Se pure in modo probabilmente inconsapevole, le due autrici che rispondono fanno accenno ad alcune abilità tipiche delle intelligenze individuate da GARDNER; in modo particolare se pur non utilizzando i termini specifici delle differenti intelligenze studiate da GARDNER, vengono citate quella Corporeo-cinestetica, Musicale ed Esistenziale: *intelligenza a livello fisico, musicale,una sorta di furbizia...e raggirare le regole.*

In conclusione l’immagine dell’utente meno intelligente sembra essere caratterizzato dall’assenza di elementi riconducibili alle abilità tipiche della intelligenza Intra ed Inter-Personale (*non consapevole della situazione, non accetta il suo stato di disagio, non collabora con le diverse figure professionali, nega il problema e rifiuta l’aiuto*) e Logico-Matematica (*limitata nelle azioni, deficit di apprendimento e difficoltà di fruizione e comprensione delle informazioni ricevute*).

Inoltre si profilano elementi che fanno scorgere teorie ingenuie sulla intelligenza che la considerano come un dono (*la intelligenza bene o male è un dono di tutti quindi non posso distinguere chi più chi meno*) ed anche come multiforme (*una intelligenza a livello fisico, musicale, artistico*).

3.3 IL RUOLO SVOLTO DALL'INTELLIGENZA DELL'UTENTE

Dall'analisi delle risposte alla domanda: *Nel processo di aiuto qual è il ruolo che può svolgere l'intelligenza dell'utente?*, si rilevano le seguenti configurazioni di significato.

3.3.1 Le abilità connesse all'Intelligenza Personale

Con il primo gruppo di risposte che riportiamo emerge che il ruolo svolto dall'intelligenza dell'utente è collegato alla consapevolezza di sé:

- L'intelligenza dell'utente consente di facilitare la *consapevolezza di sé*, del problema e di lavorare attivamente per il buon esito del processo d'aiuto. L'A.S. può riuscire a cogliere più facilmente le dinamiche, le relazioni contestuali;
- Maturare una consapevolezza sulla situazione che sta vivendo e sulle risorse che ha a disposizione per affrontarla*; accompagnarlo in questo percorso;
- L'assistente sociale, nel corso di processo di aiuto, deve rendere partecipe l'utente in modo da farlo sentire parte attiva della situazione, deve poi cercare di responsabilizzare l'utente *così che quest'ultimo possa maturare una certa consapevolezza nei confronti di quella determinata situazione*;
- Nel processo di aiuto, l'intelligenza dell'utente svolgerà sicuramente un ruolo positivo, affinché lui stesso capisca, *acquisisca la consapevolezza di poter svolgere un ruolo attivo nella relazione d'aiuto creatasi*. La mia, invece, sarà quella appunto di fare in modo che l'utente che avrò in carica, potrò acquisire, promuovere anche in modo autonomo, le proprie risorse;
- La consapevolezza dell'utente rispetto al suo problema e la voglia di risolverlo svolgono un ruolo per il processo d'aiuto*. Allo stesso tempo la mia intelligenza mi aiuterà a trovare una soluzione al problema dell'utenza;
- Per l'utente, l'intelligenza ha il ruolo di renderlo consapevole del suo disagio, provare ad accettarlo e agire di conseguenza*. La mia, risiede nell'aiutare l'utente a fare tutto ciò, rendendolo consapevole anche dei mezzi che ha a disposizione per superare determinate situazioni;

In tutte le frasi sopra riportate compare il termine *consapevolezza* abbinato a differenti complementi di specificazione: *del problema, della situazione, di sé, del poter svolgere un ruolo attivo*. La consapevolezza di sé, descritta per definire il ruolo dell'intelligenza dell'utente, si manifesta, a

parere degli studenti che scrivono, nel saper comprendere e soprattutto accettare le *difficoltà e il proprio disagio*:

- L'intelligenza dell'utente rende il percorso di aiuto più semplice, limpido ed efficace nel momento in cui l'utente *stesso comprende e soprattutto accetta la sua difficoltà, il suo disagio, dando il consenso a farsi aiutare*. Io, in quanto assistente sociale, dovrò essere abile proprio nell'ottenere tale consenso, nel responsabilizzare l'utente e quindi nell'accompagnarlo verso la soluzione al suo problema;
- *L'intelligenza dell'utente svolge un ruolo importante perché un processo di aiuto ottimale può attivarsi solo tramite la sua volontà*. La mia intelligenza sta nel riuscire a rendere l'utente sempre informato sugli interventi che lo riguardano al fine di instaurare una relazione che sia basata sulla fiducia, nella quale l'utente si sente valorizzato e responsabilizzato;

Nell'ultima risposta sopra riportata, il ruolo dell'intelligenza sembra coincidere con la volontà da parte dell'utente di stare dentro il processo di aiuto. Anche nella frase che segue il ruolo svolto dall'intelligenza dell'utente è quella di *comprendere i propri limiti e ciò che per questi viene proposto*:

- *Nel processo di aiuto l'intelligenza dell'utente può aiutarlo a comprendere i suoi limiti e ciò che l'assistente sociale gli propone*. La mia intelligenza potrebbe aiutarmi ad avere la prontezza di relazionarmi adeguatamente con l'utente e di instaurare sin da subito un processo di aiuto efficace;

Anche nella frase che segue, il ruolo attribuito all'intelligenza dell'utente è quello di accettazione del suo problema:

- A mio parere, il ruolo che può svolgere è quello di facilitare il lavoro da parte degli operatori che hanno preso in carico l'utente, quindi, l'utente assume un ruolo importante poiché riesce ad accettare il suo problema, e questo è il primo passo per riuscire ad ottenere i risultati per il suo benessere. Da parte mia, il ruolo che posso svolgere è quello di cogliere ciò che l'utente riesce ad offrirmi.

Il ruolo svolto dall'intelligenza dell'utente sembra giocare anche nella possibilità da parte del medesimo di collaborare e quindi in questa funzione compaiono abilità riconducibili alla sfera interpersonale.

- Il ruolo che può svolgere l'intelligenza dell'utente nel processo di nuovo è essere il primo che si vuole far aiutare. *Capire e non porre ostacoli o assumere un atteggiamento ostile nei confronti dell'assistente sociale*. Il mio ruolo è quello di aiutare l'utente senza invadere la propria vita ma usando i giusti procedimenti,

- non avere pregiudizi e soprattutto non credere di poter aiutarlo senza che l'utente si aiuti;
- *L'intelligenza dell'utente si può rivolgere nella collaborazione con l'operatore*, nel capire che si ha bisogno di aiuto e ciò facilita la relazione. Nell'operatore svolge il ruolo in tutte le fasi; dall'accoglienza, all'aiuto, alla ricerca di soluzioni, fino a raggiungere il più possibile il benessere dell'utente;
 - L'utente può essere attivo, *può proporre alcune soluzioni, può collaborare con l'operatore* nella scelta di un percorso di aiuto facendo presente le sue capacità, i suoi problemi, la sua disponibilità. L'operatore ascolta l'utente, si confronta con lui, attua progetti di aiuto, segue l'utente durante il percorso di aiuto e lo accompagna anche dopo. L'operatore sa collocare il problema in un determinato contesto, sa cogliere le dinamiche;
 - L'intelligenza dell'utente è fondamentale per innescare il processo di autodeterminazione che rende il soggetto *consapevole e magari collaborativo* nella risoluzione e nel ridimensionamento della sua problematica. L'intelligenza dell'assistente sociale sta invece nella capacità di riuscire a creare un rapporto empatico con l'utente e nella capacità di valorizzare con i modi e i tempi adeguati;
 - *L'utente intelligente dovrà collaborare*, l'assistente sociale cercherà di mettere a proprio agio la persona che ha di fronte, ascolterà e abbasserà le certezze dell'utente. Faremo un quadro anamnestico della situazione valorizziamo e responsabilizziamo l'utente, dobbiamo essere una guida relazionale per l'altro;
 - Nel processo di aiuto è fondamentale la creazione di un rapporto di fiducia che si instauri tra l'assistente sociale e l'utente, perciò è necessario che l'utente *si mostri disponibile a risolvere la problematica presente con l'intervento della figura dell'assistente sociale*. Quest'ultima ha il compito di accogliere la richiesta d'aiuto e di responsabilizzare l'utente;

La collaborazione viene espressa anche come predisposizione dell'utente all'altro, a farsi aiutare, a mettersi nella posizione di ascolto:

- *nel capire che si ha bisogno di aiuto*
- Fondamentale è la *capacità dell'utente ad ascoltare e valutare per farsi aiutare*. Parallelamente importante è la mia capacità di ascoltare, mostrarmi disponibile, senza essere invasiva, rispettare l'altro, i suoi tempi, le sue scelte, cercando
- E' sicuramente logico che l'intelligenza dell'utente in un processo di aiuto *sta nella volontà di farsi aiutare e nella volontà di comprendere o nella comprensione stessa del problema*. L'utente è una risorsa come lo è la sua intelligenza. Il ruolo che può svolgere la mia intelligenza sta nel far comprendere questo alla persona che è di fronte a me, *cercare di valorizzarlo ed instaurare con lui un'alleanza*;

Comprendere di aver bisogno dell'altro, sembra essere il ruolo giocato dall'intelligenza dell'utente: capire che si ha bisogno di aiuto; *capacità dell'utente ad ascoltare e valutare per farsi aiutare, sta nella volontà di farsi aiutare*. Il ruolo svolto dall'intelligenza dell'utente è quindi quello di riconoscere un proprio bisogno, accettare di farsi aiutare e vedere nell'altro una risorsa per sé:

- *Nel processo di aiuto è necessario che l'utente comprenda che il ruolo dell'operatore sociale è un ruolo di sostegno e di aiuto. Un comportamento poco intelligente, come può essere lo "stare sulla difensiva" crea ostacolo nello svolgimento del processo di aiuto;*

Il ruolo svolto dall'intelligenza dell'utente contribuisce positivamente alla costruzione del rapporto fra utente e assistente sociale:

- Sono entrambe molto importanti perché aiutano a svolgere meglio il lavoro, ma soprattutto aiutano *ad instaurare un buon rapporto tra utente e assistente sociale*, aiuta sia alla partecipazione più attiva di entrambe le parti che allo sviluppo di un percorso migliore per uscire dal disagio che ha l'utente;
- *A mio parere, all'interno di un progetto di aiuto, l'intelligenza di un utente favorisce l'intesa tra i soggetti e la comprensione degli ambiti tecnici che tale percorso presenta, rendendo magari più semplice l'attività di aiuto*. A sua volta però, l'intelligenza di un soggetto può essere controproducente, soprattutto se collegata ad una scarsa professionalità dell'operatore, se usata dal soggetto per deviare l'intero processo verso i propri interessi, che non coincidono sempre con le necessità del caso. L'intelligenza dell'operatore invece funge da collegamento tra la materia teorica e l'applicazione pratica ai casi reali, oltre che a favorire l'immersione nel caso in maniera non invadente e astenendosi da giudizi e valutazioni pregiudizievoli;

Nella seconda risposta riportata sopra, il rapporto fra assistente sociale e utente, mediato dal ruolo che dovrebbe avere l'intelligenza, viene definito come *intesa tra i soggetti*. Anche nella risposta di seguito trascritta, lo studente afferma che il ruolo svolto dall'intelligenza dell'utente deve essere quello di rendere i rapporti fra le persone *chiari e basati sulla fiducia*:

- L'intelligenza dell'utente può aiutarmi a intraprendere rapporti basati sulla chiarezza e sulla fiducia, semplificando molti passaggi del processo di aiuto. La mia invece si rivelerebbe utile nel comprendere i disagi dell'utente e nell'aiutarlo nelle sue difficoltà;

3.3.2 *Le abilità connesse all'intelligenza logico-matematica*

Nelle frasi che riportiamo di seguito, se pur compaiono nel ruolo svolto dall'intelligenza dell'utente e dell'assistente sociale le abilità connesse all'intelligenza personale, vogliamo

sottolineare anche altre possibili configurazioni di significato. Il ruolo svolto dall'intelligenza dell'utente sembra esprimersi attraverso il ragionamento per la risoluzione di problemi, il raggiungimento di certi obiettivi

- Il ruolo che può svolgere sia l'intelligenza dell'utente sia la sua intelligenza è di fondamentale importanza poiché attraverso dei *ragionamenti chiari ed efficienti, compresi dall'utente positivamente, si possono risolvere situazioni semplici o complesse*. Inoltre l'assistente sociale deve capire prontamente l'esigenza e la situazione dell'utente affinché attraverso un percorso condiviso, fatto di dialogo e confronto si possa risolvere il problema;

Sembra che l'intelligenza dell'utente e dell'assistente sociale si manifesti nella capacità di ragionare per poter risolvere situazioni *semplici e complesse*. Di seguito viene sottolineato in altro modo il fatto che il ruolo dell'intelligenza si ripercuote nella *possibilità di giungere ad una soluzione efficace e raggiungere gli obiettivi prefissati*

- L'intelligenza dell'utente e dell'operatore hanno un ruolo *importante per la ideazione di un processo di aiuto* condiviso al fine di giungere ad una soluzione efficace;
- *Tramite essa è possibile raggiungere gli obiettivi prefissati* facendo in modo che l'utente si attivi per risolvere i suoi problemi attraverso la propria autodeterminazione.

I termini e le espressioni come *ideare, obiettivi prefissati*, ci portano ad ipotizzare che il ruolo svolto dall'intelligenza dell'utente e dell'operatore sia anche collegato a capacità di astrazione, *ideazione*, e alla possibilità di pianificare nel tempo, *raggiungere obiettivi prefissati*. Possiamo considerare queste abilità riconducibili ad un problem solving di tipo logico-matematico.

3.4 IL RUOLO SVOLTO DALL'INTELLIGENZA DELL'ASSISTENTE SOCIALE

Riportiamo di seguito l'analisi delle risposte relative alla domanda *Nel processo di aiuto, quale ruolo può svolgere l'intelligenza dell'assistente sociale?*, facendo emergere le differenti configurazioni di significato.

3.4.1 Le abilità connesse all'Intelligenza Personale

Rispetto alla domanda circa il ruolo svolto dall'intelligenza dell'assistente sociale, emergono concezioni che rimandano alle abilità connesse con l'intelligenza personale:

- L'intelligenza dell'utente può aiutarci a intraprendere rapporti basati sulla chiarezza e sulla fiducia, semplificando molti passaggi

- del processo di aiuto. *La mia invece si rivelerebbe utile nel comprendere i disagi dell'utente e nell'aiutarlo nelle sue difficoltà*
- A mio parere, il ruolo che può svolgere è quello di facilitare il lavoro da parte degli operatori che hanno preso in carico l'utente, quindi, l'utente assume un ruolo importante poiché riesce ad accettare il suo problema, e questo è il primo passo per riuscire ad ottenere i risultati per il suo benessere. *Da parte mia, il ruolo che posso svolgere è quello di cogliere ciò che l'utente riesce ad offrirmi.*
 - Per l'utente, l'intelligenza ha il ruolo di renderlo consapevole del suo disagio, provare ad accettarlo e agire di conseguenza. *La mia, risiede nell'aiutare l'utente a fare tutto ciò, rendendolo consapevole anche dei mezzi che ha a disposizione per superare determinate situazioni;*

Il ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale sembra essere quello di individuare bisogni e risorse dell'utente e aiutarlo ad esserne consapevole.

Il ruolo svolto dall'intelligenza dell'assistente sociale sembra manifestarsi anche nella capacità interpersonale:

- L'intelligenza dell'utente svolge un ruolo importante perché un processo di aiuto ottimale può attivarsi solo tramite la sua volontà. La mia intelligenza sta nel riuscire a rendere l'utente sempre informato sugli interventi che *lo riguardano al fine di instaurare una relazione che sia basata sulla fiducia*, nella quale l'utente si sente valorizzato e responsabilizzato;
- Nel processo di aiuto l'intelligenza dell'utente può aiutarlo a comprendere i suoi limiti e ciò che l'assistente sociale gli propone. *La mia intelligenza potrebbe aiutarmi ad avere la prontezza di relazionarmi adeguatamente con l'utente* e di instaurare sin da subito un processo di aiuto efficace;
- L'intelligenza dell'utente è fondamentale per innescare il processo di autodeterminazione che rende il soggetto consapevole e magari collaborativo nella risoluzione e nel ridimensionamento della sua problematica. *L'intelligenza dell'assistente sociale sta invece nella capacità di riuscire a creare un rapporto empatico con l'utente* e nella capacità di valorizzare con i modi e i tempi adeguati;

Instaurare una relazione basata sulla fiducia, relazionarsi adeguatamente con l'utente, creare un rapporto empatico con chi chiede aiuto sembrano i prodotti messi in campo dal ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale.

Il ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale è legato ai principi e valori propri del servizio sociale, infatti rispettare l'altro sospendendo il (pre)giudizio, lasciare a lui/lei la capacità di

autodeterminarsi, sostenerlo nella responsabilizzazione e nella sua capacità di essere autonomo, sono principi cardine del servizio sociale:

- Il ruolo che può svolgere l'intelligenza dell'utente nel processo di nuovo è essere il primo che si vuole far aiutare. Capire e non porre ostacoli o *assumere un atteggiamento ostile nei confronti dell'assistente sociale. Il mio ruolo è quello di aiutare l'utente senza invadere la propria vita ma usando i giusti procedimenti, non avere pregiudizi e soprattutto non credere di poter aiutarlo senza che l'utente si aiuti;*
- L'intelligenza dell'utente rende il percorso di aiuto più semplice, limpido ed efficace nel momento in cui l'utente stesso comprende e soprattutto accetta la sua difficoltà, il suo disagio, dando il consenso a farsi aiutare. *Io, in quanto assistente sociale, dovrò essere abile proprio nell'ottenere tale consenso, nel responsabilizzare l'utente e quindi nell'accompagnarlo verso la soluzione al suo problema;*
- L'utente intelligente dovrà collaborare, l'assistente sociale cercherà di mettere a proprio agio la persona che ha di fronte, ascolterà e abbasserà le certezze dell'utente. Faremo un quadro anamnestico della situazione *valorizziamo e responsabilizziamo l'utente, dobbiamo essere una guida relazionale per l'altro*
- Nel processo di aiuto, l'intelligenza dell'utente svolgerà sicuramente un ruolo positivo, affinché lui stesso capisca, acquisisca la consapevolezza di poter svolgere un ruolo attivo nella relazione d'aiuto creatasi. *La mia, invece, sarà quella appunto di fare in modo che l'utente che avrò in carica, potrà acquisire, promuovere anche in modo autonomo, le proprie risorse;*
- Tramite essa è possibile raggiungere gli obiettivi prefissati facendo in modo che l'utente si attivi per risolvere i suoi problemi *attraverso la propria autodeterminazione.*

Pur nel rispetto dei principi della responsabilizzazione e dell'autodeterminazione, il ruolo svolto dall'intelligenza dell'assistente sociale mira a guidarlo e sostenerlo nel percorso da lui scelto:

- Fondamentale è la capacità dell'utente ad ascoltare e valutare per farsi aiutare. Parallelamente importante è la mia capacità di ascoltare, mostrarmi disponibile, senza essere invasiva, rispettare l'altro, i suoi tempi, le sue scelte, cercando di guidarlo e sostenerlo nel percorso dall'utente stesso scelto.

Il ruolo svolto dall'intelligenza dell'assistente sociale è distribuito in tutte le fasi del processi di aiuto

- L'intelligenza dell'utente si può rivolgere nella collaborazione con l'operatore, nel capire che si ha bisogno di aiuto e ciò facilita la relazione. *Nell'operatore svolge il ruolo in tutte le fasi;*

dall'accoglienza, all'aiuto, alla ricerca di soluzioni, fino a raggiungere il più possibile il benessere dell'utente;

3.4.2 Le abilità connesse all'intelligenza Logico-Matematica

Dall'analisi delle risposte alla domanda relativa al ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale, sembra emergere anche una funzione con caratteristiche simili alle operazioni mentali:

- La consapevolezza dell'utente rispetto al suo problema e la voglia di risolverlo svolgono un ruolo per il processo d'aiuto. Allo stesso tempo la mia intelligenza mi aiuterà *a trovare una soluzione al problema dell'utenza.*

Il verbo *trovare* unito al complemento oggetto *soluzione*, rimanda all'idea che l'intelligenza abbia un ruolo legato ad azioni di ricerca e di esplorazione. Una funzione con caratteristiche meno inter ed intra personali e più collegate ad un ragionamento astratto. Anche nella risposta che segue incontriamo termini che rimandano ad una funzione creativa e quindi capace di mentalizzare e valutare soluzioni:

- L'intelligenza dell'utente e dell'operatore hanno un ruolo importante per la *ideazione* di un processo di aiuto condiviso *al fine di giungere ad una soluzione efficace.*

Ideare un percorso significa mettere in campo delle azioni nella propria mente e con quella degli altri prima ancora di poterla realizzare. Inoltre tali azioni mentali devono prefigurarsi e quindi immaginarsi di giungere a soluzioni efficaci. Un concetto simile viene espresso nella risposta che segue:

- Sono entrambe molto importanti perché aiutano a svolgere meglio il lavoro, ma soprattutto aiutano ad instaurare un buon rapporto tra utente e assistente sociale, aiuta sia alla partecipazione più attiva di entrambe le parti che allo *sviluppo* di un *percorso migliore per uscire dal disagio che ha l'utente;*

Sviluppare un percorso migliore, come nel caso precedente dove veniva scritto ideare un percorso, implica la capacità di rappresentarsi nella propria mente le caratteristiche di tale percorso. Prima ancora di realizzare azioni pratiche e concrete nel mondo fisico, si devono mettere in atto processi mentali di elaborazione e sviluppo relativamente a ciò che si andrà a realizzare.

In conclusione, secondo gli studenti il ruolo svolto dall'intelligenza dell'assistente sociale e dell'utente è collegato ad abilità soprattutto personali, intese come capacità connesse all'intelligenza interpersonale ed intrapersonale. Nel caso che riportiamo, l'intelligenza dell'utente sembra essere

rappresentata come connessa soprattutto alle abilità interpersonali, mentre quella dell'assistente sociale ad abilità intrapersonali:

- L'intelligenza dell'utente può aiutarmi a intraprendere rapporti basati sulla chiarezza e sulla fiducia, semplificando molti passaggi del processo di aiuto. *La mia invece si rivelerebbe utile nel comprendere i disagi dell'utente e nell'aiutarlo nelle sue difficoltà*

Nella risposta di seguito riportata, si evidenzia che il ruolo dell'intelligenza dell'utente è connesso con le abilità riconducibili all'intelligenza intrapersonale dell'utente; mentre il ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale è di tipo interpersonale, ovvero riuscire a cogliere le risorse dell'utente:

- A mio parere, il ruolo che può svolgere è quello di facilitare il lavoro da parte degli operatori che hanno preso in carico l'utente, quindi, *l'utente assume un ruolo importante poiché riesce ad accettare il suo problema, e questo è il primo passo per riuscire ad ottenere i risultati per il suo benessere. Da parte mia, il ruolo che posso svolgere è quello di cogliere ciò che l'utente riesce ad offrirmi.*

La seconda configurazione di significati attorno al ruolo dell'intelligenza riguarda la connessione alle abilità di tipo logico-matematico:

- L'intelligenza dell'utente e dell'operatore hanno un ruolo importante per *la ideazione di un processo di aiuto condiviso al fine di giungere ad una soluzione efficace;*
- *Tramite essa è possibile raggiungere gli obiettivi prefissati* facendo in modo che l'utente si attivi per risolvere i suoi problemi attraverso la propria autodeterminazione.

Prefissarsi degli obiettivi, ideare un percorso sono concetti che rimandano a caratteristiche affini alle operazioni mentali, collegate quindi all'intelligenza logico-matematica.

3.5 LE STRATEGIE MESSE IN CAMPO DURANTE IL PROCESSO DI AIUTO CHE CHIAMANO IN CAUSA L'INTELLIGENZA DELL'UTENTE

Le risposte che di seguito andiamo ad analizzare scaturiscono dalla domanda quarta domanda aperta del questionario somministrato agli studenti in servizio sociale. Nello specifico il

quesito posto è: *Quali strategie mette in campo durante il processo di aiuto che chiamano in causa il processo di aiuto?*

3.5.1 Le abilità connesse all'Intelligenza Personale

Rispetto all'atteggiamento che l'operatore individua come strategico incontriamo l'accoglienza, la comprensione, l'ascolto attivo, la valorizzazione delle risorse e la costruzione di un rapporto di collaborazione e di fiducia.

Di seguito evidenziamo gli atteggiamenti individuati come strategie di supporto all'intelligenza e che sono collegate alle abilità di tipo intrapersonale:

- Utilizzerei i dati senza manipolarli, *controllerei le mie emozioni per essere più lucida nell'esercizio della professione* e mi renderei disponibile, sempre.

Imparare a controllare le proprie emozioni è un'abilità riconducibile all'intelligenza intrapersonale, in quanto comporta non solo il riconoscimento dell'emozione ma anche la capacità di regolarne un comportamento congruo e adeguato al contesto nel quale si vive

Di seguito invece mettiamo in evidenza le abilità connesse all'intelligenza interpersonale dove il focus è soprattutto nella relazione con l'altro:

- Durante il processo di aiuto, *praticherò l'ascolto attivo, cercherò in ogni modo di creare un legame empatico, cercherò di assumere anche atteggiamenti verbali e non verbali che inducano l'utente a proseguire il colloquio.*
- Durante il processo d'aiuto bisogna cercare di stabilire un rapporto di fiducia con l'utente. *Bisogna ascoltare, mostrandosi interessato, magari cercando di proporre all'utente un semplice colloquio senza costringere l'utente.*
- *Mostrarsi accoglienti, comprensivi e valorizzare e responsabilizzare l'utente* sicuramente può aiutarlo a prendere consapevolezza del problema e degli "interventi" necessari a risolverlo.
- *Le strategie che metto in campo sono prima di tutto le conoscenze che ho perché per svolgere il mio lavoro oltre la pratica deve esserci una buona teoria. Cerco di svolgere il mio lavoro il più professionalmente possibile, mantenendo il giusto distacco emotivo per non andare in "burnout". Allo stesso tempo cerco un'empatia con il mio utente e sfrutto tutte le risorse che la persona mi offre*

Praticare l'ascolto attivo per creare un legame empatico, mostrarsi accoglienti, comprensivi, ascoltare sono tutte caratteristiche rimandano ad una predisposizione favorevole all'altro e di

supporto. Nell'ultima risposta riportata sopra, l'espressione *giusto distacco emotivo* sottolinea una dimensione interiore e affettiva, *emotivo*, che si gioca dentro una relazione, *giusto distacco*.

Nelle risposte, oltre alle strategie talvolta sono dichiarati anche gli *obiettivi* perseguiti nella relazione con l'utente:

- Durante il processo di aiuto, le strategie messe in campo per chiamare in causa l'intelligenza dell'utente possono essere: *instaurare un rapporto di collaborazione con l'interessato*, non sminuire il problema che ha presentato, trasformare il suo atteggiamento negativo in un punto di partenza per iniziare un efficiente processo di aiuto.
- *Mettere l'utente a suo agio*, fargli capire che può fidarsi e cercare di aiutarlo il più possibile.
- L'assistente sociale deve responsabilizzare l'utente e motivarlo; deve *creare un rapporto di fiducia*
- Abbasserei le difensive dell'utente in modo tale da non farlo sentire giudicato, ma cerco di *creare un rapporto di fiducia*.
- Strategie utili che ho potuto più sperimentare sono: - momenti di esclusività in modo che cresca in lui autostima e fiducia; - responsabilizzarlo per avviare un processo di crescita.

Gli obiettivi hanno a che fare con la costruzione di un *rapporto di collaborazione e di fiducia, con la possibilità di mettere l'utente a proprio agio e di responsabilizzarlo*. Altri obiettivi importanti che le strategie di supporto all'intelligenza si prefiggono, riguardano la valorizzazione delle risorse dell'utente:

- All'inizio del colloquio *cerco di comprendere in che misura l'utente utilizza le sue capacità e i servizi che ha a disposizione e poi agisco conseguentemente adottando un processo di aiuto che possa stimolarlo ad utilizzare la sua intelligenza e a renderlo autonomo*.
- Durante il processo di aiuto l'assistente sociale *deve comprendere quali risorse può mettere a disposizione l'utente e quali inoltre le istituzioni possono offrire per aiutare l'utente in caso di bisogno*

La strategia dell'operatore è comprendere le risorse che l'utente può mettere a disposizione e in che misura può utilizzarle, offrendo a lui/lei dei supporti.

- Il dare input affinché riesca a comprendere la sua situazione personale al meglio,/familiare, le sue potenzialità e cosa può fare per migliorare, attraverso stimoli che innescano all'azione. Rassicurandolo e sostenendolo
- Il professionista potrebbe porre questioni riguardanti la situazione personale dell'utente cercando di alzare il suo livello di

consapevolezza e di scoprire le risorse che egli stesso possiede per migliorare le condizioni.

I termini come potenzialità, capacità, risorse possono essere considerati come doti personali, come risorse economiche, come reti familiari e amicali: non possiamo saperlo, essendo espresse in modo sintetico, tuttavia si comprende che la strategia messa in campo intende scoprire, comprendere tali *capacità* affinché, grazie a queste, si possa migliorare la situazione nella quale l'utente si trova. Individuare le risorse, valorizzarle, supportarle sembra consentire l'acquisizione di quelle abilità che possono essere carenti al fine di affrontare il problema in modo partecipato.

L'essere accoglienti, comprensivi, saper creare un rapporto di fiducia, far crescere autostima, cercare empatia, distacco emotivo, controllare le proprie emozioni, sono tutte espressioni che richiamano soprattutto all'intelligenza interpersonale ed intrapersonale. Ritroviamo questi concetti all'interno di frasi dove contemporaneamente emergono anche altri aspetti; ad esempio, altre strategie di supporto individuate sono *la capacità di utilizzare i dati senza manipolarli, possedere conoscenze e una buona teoria*. Le abilità connesse all'intelligenza intrapersonale e interpersonale non sono le uniche presenti nei testi scritti, ma risultano sicuramente ricorrere con evidenza nei testi scritti.

3.5.2 Le abilità connesse all'Intelligenza Logico Matematica

Rispetto alle strategie messe in campo dall'operatore per chiamare in causa l'intelligenza dell'utente si avvalgono della possibilità di attingere sia da parte dell'operatore che dell'utente ad abilità di tipo logico-matematico. Nella risposta che segue la strategia riportata è legata alla capacità dell'operatore di modificare il progetto che presenta all'utente:

- L'operatore espone il progetto all'utente e può modificarlo là dove vede che ci siano problemi per l'utente

In tale risposta l'autrice si immagina che durante l'esposizione del progetto all'utente, sia possibile modificarlo; modificare un progetto così come realizzarlo richiede la capacità di valutare possibili azioni, ricadute eventuali, collegamenti.

Nelle risposte che seguono la strategia dell'operatore sembra spingere l'utente all'utilizzo problem solving di tipo logico-matematico:

- Farlo riflettere sulle situazioni di disagio per *spronarlo a trovare nuove soluzioni*;
- Dare spunti di riflessione per osservare il problema da altri punti di vista e trovare nuove risorse.

Spronare a trovare nuove soluzioni, dare spunti di riflessioni per trovare nuove risorse significa sollecitare l'utente ad elaborare mentalmente processi, collegamenti e possibili conseguenze.

3.6 RIFLESSIONI FINALI

Dall'analisi dei dati sembra evidenziarsi un'immagine di utente intelligente con caratteristiche che rimandano alle abilità dell'intelligenza Intrapersonale ed Interpersonale e Logico-Matematica (Tabella 5):

	<i>Utente più intelligente</i>	<i>Utente meno intelligente</i>
IP (Intra)	... consapevole della sua situazione, dei suoi limiti pronto a lavorare su se stesso; ... consapevole degli errori; ... colui che non nega di avere un qualsiasi tipo di problema	... non interessato o non consapevole della sua situazione; ... pochissima consapevolezza del suo vissuto e di cosa gli sta accadendo;
IP (Inter)	... collabora con i servizi messi a disposizione; ... l'utente disponibile propenso a farsi aiutare.	... che non collabora con le diverse figure che si occupano di lui
IML	... elasticità mentale per elaborare nuove strategie; ... metteva in atto strategie diverse per compiere le stesse azioni dei suoi coetanei.	... anziani con deficit di apprendimento e difficoltà nella fruizione delle informazioni; ... colei che si vedeva limitata nelle azioni.
Tabella 5		

Al contrario l'utente meno intelligente è colui che ha come punti di debolezza caratteristiche riconducibili alle medesime intelligenti.

Anche rispetto al ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale emergono caratteristiche riconducibili ad abilità connesse all'intelligenza Personale e Logico-Matematica (Tabella 6):

	<i>Ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale</i>
IP (Intra)	... non avere pregiudizi; ... non credere di poterlo aiutarlo senza che l'utente si aiuti.
IP (Inter)	... ascoltare, mostrarmi disponibile senza essere invasiva; ... si rileva utile nel comprendere i disagi dell'utente e nell'aiutarlo nelle sue difficoltà.
IML	... trovare una soluzione per il problema; ... ideare un processo di aiuto condiviso al fine di giungere ad una soluzione efficace.
Tabella 6	

Stessa rappresentazione sembra delinarsi rispetto al ruolo dell'intelligenza dell'utente (Tabella 7):

	<i>Ruolo dell'intelligenza dell'utente</i>
IP (Intra)	... l'utente stesso comprende e soprattutto accetta la sua difficoltà e il suo disagio; ... un ruolo importante perché il processo di aiuto ottimale può attivarsi solo attraverso la sua volontà; ... la consapevolezza dell'utente rispetto al suo problema e la voglia di risolverlo.
IP (Inter)	... l'utente può proporre alcune soluzioni può collaborare con l'operatore; ... capire che si ha bisogno di aiuto; ... comprende che il ruolo dell'operatore sociale è un ruolo di sostegno e di aiuto.

IML	... importante per la ideazione di progetti; ... tramite essa è possibile raggiungere gli obiettivi prefissati.
Tabella 7	

Il ruolo dell'intelligenza sembra essere legato alla capacità di accettare le proprie difficoltà e il proprio disagio e alla capacità di collaborare riconoscendo nell'altro il sostegno. Il ruolo dell'intelligenza dell'utente è collegato alla capacità di ideare progetti e raggiungere gli obiettivi prefissati.

Di seguito infine riportiamo la tabella che illustra le caratteristiche di supporto all'intelligenza (Tabella 8):

	<i>Strategie che chiamano in causa l'intelligenza dell'utente</i>
IP (Intra)	... controllare le mie emozioni per essere più lucida.
IP (Inter)	... mostrarsi accoglienti; ... deve comprendere quali risorse l'utente può mettere a disposizione; ... comprendere in che misura l'utente utilizza le sue capacità.
IML	... spronarlo a trovare nuove soluzioni; ... dare spunti di riflessione ... per trovare nuove risorse.
Tabella 8	

Le strategie di supporto sono soprattutto riconducibili alle abilità che riguardano il saper stare in relazione con l'altro. In conclusione dall'analisi delle risposte alle domande aperte sottoposte agli studenti è possibile osservare che per descrivere l'utente più o meno intelligente gli studenti fanno riferimento soprattutto ad abilità che possiamo collegare all'intelligenza personale. Qualche accenno sembra sollevarsi circa abilità di tipo logico-matematico. Se osserviamo le teorie ingenuche che emergono circa il ruolo svolto dall'intelligenza dell'utente, dell'assistente sociale constatiamo la presenza chiara di abilità che si possono ricondurre all'intelligenza interpersonale e intrapersonale. Anche rispetto al ruolo dell'intelligenza si possono intravedere richiami ad abilità di tipo logico-matematico. Infine per quanto concerne le strategie di supporto all'intelligenza individuate nei questionari, sembra che gli operatori facciamo ricorso alle abilità interpersonale e intrapersonali.

Fra le strategie messe in campo che chiamano in causa l'intelligenza dell'utente, osserviamo che lo studente si rappresenta la possibilità di utilizzare congiuntamente all'utente le abilità connesse sia all'Intelligenza Personale e a quella Logico-Matematica. I contenuti riportati rispetto al primo processo di problem solving sono sicuramente più ricchi di particolari; fra le strategie di supporto all'intelligenza dell'utente, l'operatore utilizza la propria intelligenza intrapersonale, *controllare le mie emozioni*, ma anche quella interpersonale, mettere l'utente a suo agio e creare un rapporto di fiducia. Le strategie di supporto di tipo intra ed interpersonale chiamano in causa le stesse aree di

problem solving nell'utente, *cercando di alzare il suo livello di consapevolezza*. La riflessione più immediata che viene da formulare riguarda il fatto che gli studenti si rappresentino il lavoro soprattutto attraverso l'utilizzo congiunto dell'intelligenza personale sia da parte dell'utente che dell'operatore. Le strategie di problem solving Personale e Logico-Matematico vengono utilizzate dall'operatore e ricercate nell'utente.

Appare evidente la nostra analisi come il concetto di intelligenza in questo campione prenda prevalentemente le forme della capacità di essere in contatto consapevole con se stessi e i propri problemi e di saper stare in relazione collaborativa con gli altri. Considerato che l'utenza di un servizio sociale di norma si rivolga al servizio al disagio sociale psichico, sembra che la richiesta implicita in questa forma di collaborazione sia quella che più contrasta con la tipologia di persone che rappresenta l'utenza dei servizi.

4. LE TEORIE INGENUE SULLA INTELLIGENZA: GLI ASSISTENTI SOCIALI ISCRITTI ALL'ORDINE DELLA REGIONE MARCHE

All'Ordine Regionale della Regione Marche sono iscritti 967 assistenti sociali. Il questionario è stato pubblicato nel sito dell'Ordine Regionale a Maggio 2016, inserendo il link per accedere alla piattaforma SurveyMonkey da dove era possibile compilare il questionario on line. Contemporaneamente è stato pubblicato lo stesso link nel social network Facebook sempre nella pagina dell'Ordine della Regione Marche. Il questionario è stato tenuto aperto alla compilazione on line fino a Novembre 2016, dopodiché non era più possibile accedere alla raccolta dei dati. Nel tempo indicato, ovvero da Maggio 2016 a Novembre 2016, hanno aderito 53 iscritti, quindi circa il 5% degli iscritti.

Nella prima parte del questionario sono state formulate domande al fine di comprendere la fascia di età di appartenenza dell'intervistato, il sesso, l'ente al quale l'intervistato lavora, la tipologia dell'utenza in carico. Nella seconda parte del questionario sono state formulate le domande aperte al fine di rilevare le teorie ingenuie attorno al tema dell'intelligenza.

4.1 LE CARATTERISTICHE PRINCIPALI DEI RISPONDENTI

Hanno compilato il questionario 52 femmine e 1 maschio, 5 persone hanno tra i 20 e i 30 anni, 23 persone hanno tra i 30 e i 40 anni, 12 persone tra i 40 e i 50, 13 persone oltre i 50 (Tabella 9). Rispetto all'ente di appartenenza, le scelte si suddividono fra Comune (24) e Asur Marche (17), Cooperativa (12) e chi in altro luogo (12) (Tabella 10):

Età	N°	Sesso	N°
20-30	5	Maschi	1
30-40	23	Femmine	52
0-50	12	Tot	53
Oltre 50	13		
Tot	53		

Tabella 9

Enti di appartenenza	N° Esperienze di tirocinio	Tipologia di utenza conosciuta	N° di scelte
Comune	24	Minori	32
ASUR	17	Disabili	42
Coop	12	Adulti	24
Altro	12	Giovani	21
		Anziani	20
		Altro	7

Tabella 10

Rispetto alla tipologia di presa in carico, ovvero alla tipologia di utenti che vengono supportati attraverso differenti percorsi, si sono rilevati i seguenti dati: soprattutto disabili (42), a seguire minori (32) e poi adulti (24), giovani (21), anziani (20), altro (7) (Tabella 10).

4.2 L'IMMAGINE DELL'UTENTE PIÙ INTELLIGENTE E MENO INTELLIGENTE

Dall'analisi dei dati raccolti alle domande: Pensando al suo lavoro, descriva l'utente a suo parere più intelligente che le è capitato di incontrare? Pensando al suo lavoro, descriva l'utente a suo parere più intelligente che le è capitato di incontrare? rileviamo le seguenti caratteristiche che vanno a delineare il profilo di utente più e meno intelligente.

4.2.1 L'utente più intelligente

Nello specifico, riportiamo elementi che richiamano la capacità di essere a contatto con la propria sensibilità. Infatti due assistenti sociali alla prima domanda rispondono:

- Un cocainomane, *tanto sensibile, tanto fragile emotivamente*
- Lavorando con i minori ho avuto la fortuna di incontrare *famiglie sensibili e pronte ad affrontare il problema della disabilità!*

Nella frase che riportiamo di seguito viene riportato come caratterizzante l'utente meno intelligente la non accettazione di proprie responsabilità, alla cui base potrebbe esserci una difficoltà ad accogliere vissuti, stati d'animo, sensazioni:

- Un giovane tossicodipendente + HIV pos. *che dichiarava di essere pentito di quanto aveva fatto rovinando la sua esistenza e a quelli a cui voleva bene.*

Dichiarare *di essere pentito* significa in primo luogo poter avvertire un sentimento, il pentimento, in secondo luogo fa comprendere a chi ascolta che c'è consapevolezza di quanto agito. La sensibilità, l'emotività e il pentimento, sono le dimensioni individuate per caratterizzare l'utente più intelligente.

Un altro gruppo di risposte ci consente di fare un passaggio ulteriore rispetto al concetto di sensibilità ed emotività; infatti le frasi che riportiamo sono caratterizzate dalla presenza della parola *consapevolezza*, dell'espressioni *rendersi conto*, *riconoscere la necessità di un aiuto*.

- *Consapevole dei propri limiti, accogliente, disposto a cambiare, umile*
- L'intelligenza dell'utente nel mio lavoro sta *nella consapevolezza di riconoscere i propri limiti fisici e cognitivi* per intraprendere un percorso di vita nuova e diversa dalla precedente
- L'utente che è *consapevole delle sue necessità ed è pronto all'aiuto*
- L'utente *che riconosce e manifesta la necessità di un aiuto o un bisogno*
- *Quello cosciente dei propri bisogni e capacità*
- *Che si è reso conto di fare del male ai figli*

In queste risposte viene sottolineata come caratterizzante l'intelligenza un processo interiore che rende noto a sé stessi alcune proprie caratteristiche. Questa viene circoscritta *ai limiti, alle necessità..* Tale processo necessita della capacità introspettiva, riflessiva, ovvero della possibilità per la persona di guardare al suo mondo interiore. Infatti altre assistenti sociali scrivono:

- *Capace di introspezione*, di comprendere e valutare la sua situazione, capace di pensare soluzioni innovative e efficaci al suo problema.
- L'utente a mio parere più intelligente è un ragazzo di 26 anni tossicodipendente, con una *buona capacità di introspezione.....*
- *con capacità di riflessione*
- *Colui che "chiede" per abitudine e che non sa nemmeno cosa chiede* (per es. "voglio fare la domanda per la legge 7 e 30" (che sarebbe la L.R. 30/98)...o..."lascio l'Isee me la fa Lei la domanda quando esce? Io vado al mare"...

La consapevolezza di sé passa attraverso *la capacità introspettiva*, ovvero con la possibilità di riconoscersi pensieri, sentimenti, emozioni, comportamenti, ma anche con la *capacità riflessiva*, verosimilmente intesa come capacità di riflettere su di sé. Nel momento in cui la persona ha maturato la consapevolezza di sé, può *mettersi in discussione*, ovvero far discutere dentro di sé e attraverso l'aiuto degli altri ciò che gli accade interiormente, nell'ambiente e con gli altri. A seguire riportiamo le risposte di assistenti sociali che attribuiscono tale abilità alla persona intelligente:

- colui che è stato capace di riflettere sui percorsi effettuati *mettendosi in discussione*
- non so rispondere a questa domanda, ho conosciuto *utenti capaci di mettersi in discussione e utenti restii al cambiamento*
- *La persona di mentalità aperta con capacità autorisolutiva.*

L'abilità a *mettersi in discussione* viene riconosciuta come punto di forza per descrivere la persona più intelligente. La *consapevolezza di sé*, *la possibilità di mettersi in discussione* rappresentano processi mentali che avvicinano la persona alla costruzione della propria identità e quindi alla possibilità di *autodeterminarsi*:

- colui che ha un residuo di intelligenza che consente di agevolare il principio di autodeterminazione
- bene autodeterminata;

Un'altra configurazione di significato che rileviamo pone al centro della teoria ingenua il rapporto con l'altro. Di seguito riportiamo una risposta che accenna all'essere *disponibili*:

- un anziano che si teneva aggiornato sulle tematiche di oggi, preparato e *disponibile*.

Di seguito riportiamo alcune frasi che evidenziano alcune delle abilità proprie del sapere stare in relazione e quindi riconducibili all'intelligenza interpersonale. Coloro che nella relazione sanno comunicare il proprio dolore, *mi ha fatto capire la condizione di disagio*, rispettare l'altro, *che hanno rispetto per i professionisti*:-

- *Mi ha fatto capire* la condizione di grave disagio
- *Che hanno rispetto* per i professionisti.

Altro insieme di operazioni che descrivono l'intelligenza interpersonale, sono date dall'*abilità ad impegnarsi in attività con gli altri*. Utilizzare la relazione come strumento per raggiungere un obiettivo, oppure realizzare scopi comuni:

- *Essere in grado di utilizzare il colloquio di indagine per approfondire le sue opportunità lavorative*¹⁾

Rispetto alle abilità riconducibili all'intelligenza interpersonale vi è la capacità di collaborare:

- *che si è reso conto di fare del male ai figli ha iniziato a collaborare con il servizio*

La collaborazione con il Servizio viene abbinata alla capacità di riflettere su di sé, *che si è reso conto di fare del male ai figli*. Altro aspetto che viene evidenziato circa il tema delle relazioni con l'altro è quello relativo al prendersi cura degli altri o direttamente o delegando ad altri.

- *Una donna straniera immigrata in Italia con la sua famiglia che ha deciso di far tornare in patria il marito in quanto ha iniziato ad abusare di sostanze alcoliche dopo un lungo periodo di disoccupazione lavorativa, affidandolo per le cure ai genitori*

Affidare una persona alle *cure* di qualcun altro significa sapere riconoscere non solo i bisogni della persona da aiutare, ma anche abbinare alla medesima colui/colei che se ne può prendere cura. Fra le abilità riconducibili all'intelligenza interpersonale viene citata la capacità di *accogliere il marito sterile* e quindi il dolore proprio e altrui:

- *Capacità di accogliere il marito sterile e il suo (loro) dolore*

Il gruppo di risposte che riportiamo da qui, rimandano ad un'immagine di utente intelligente in *grado di svolgere azioni concrete, elaborare strategie, progettare azioni*. Le prime due frasi sono accomunate dal termine *concrete* che letto nel contesto acquistano configurazioni di significato con sfaccettature differenti.

- *Capacità di trovare soluzioni concrete*
- *Utente non subalterno alla figura dell'assistente sociale, capacità di comprensione di Termini comuni ma comunque specifici. Capacità di trovare azioni concrete date una certa situazione;*
- *Che si attiva per adattarsi a risolvere problemi*

- *La persona che a causa di limitazioni cognitive, affettive o derivanti comunque da patologia non è riuscito ad attivarsi*
- *Chi usa la propria intelligenza per trovare adattamenti (resilienza) ...che lo aiutano a star bene nei vari ambienti di vita*

Nelle prime due affermazioni l'aggettivo *concrete* è preceduto dall'espressione *capacità di trovare*, ma mentre nella prima il complemento oggetto è dato da *soluzioni*, nella seconda da *azioni*. Entrambe le risposte ci orientano verso un'abilità che a che fare con oggetti o meglio azioni *concrete* sul mondo fisico che nella prima frase sono dette *azioni*, nella seconda *soluzioni*. Questo secondo termine, unito all'espressione *capacità di trovare* rafforza l'idea che in origine ci sia un problema e quindi la necessità di *trovare* delle possibili soluzioni. Tale ipotesi viene sostenuta dalla penultima frase riportata, dove l'Autrice esplicita *chi si attiva per adattarsi a risolvere problemi*. Sembra evidenziarsi in questo modo un concetto di intelligenza inteso come processo di problem solving che si realizza attraverso azioni concrete. Concetto simile viene espresso dall'ultima risposta; anche qui viene usato il termine *adattamenti*. L'aspetto della concretezza viene ulteriormente sottolineato dalla risposta che segue:

- *Persona pratica, ben autodeterminata e con capacità di riflessione*

La persona intelligente è colei che è pratica; L'espressione *persona pratica*, unita tuttavia ad altre abilità che anche in questo caso hanno a che fare con operazioni riconducibili più alla sfera dell'intelligenza personale, quali essere *autodeterminata* e avere *capacità di riflessione*.

Il gruppo di risposte che segue ci consente di proseguire il discorso sull'abilità logico-matematica, percorrendo la sua traiettoria di sviluppo. Il termine *organizzare*, proposto con diversi significanti ma di significato simile, è trasversale a tutte le risposte che seguono:

- *Buone capacità di organizzare le sue cose e i suoi interessi*
- *Ho conosciuto una signora che aveva molte capacità personali: titoli di studio, interessi, capacità organizzative. Era critica l'area delle relazioni affettive (marito con problemi di dipendenza). Con attività di sostegno psico-sociale finalizzata a sostenerla nel valore di sè ha avuto grandi risultati*
- *Una donna straniera immigrata in Italia con la sua famiglia che ha deciso di far tornare in patria il marito in quanto ha iniziato ad abusare di sostanze alcoliche dopo un lungo periodo di disoccupazione lavorativa, affidandolo per le cure ai genitori, nonostante la signora si sia dovuta riorganizzare da sola per il lavoro e per la casa pur di continuare a crescere i suoi due figli minori in un contesto per loro più adeguato rispetto a quello del paese di provenienza.*

Nelle prime due risposte incontriamo l'espressione *capacità organizzative* ma, mentre nella prima il complemento oggetto è esplicitato, *le sue cose e i suoi interessi*, anche se con linguaggio sintetico, nella seconda viene tralasciato; tuttavia, da una lettura attenta della risposta osserviamo che questa abilità organizzativa, che a nostro parere è più riferibile ad una sfera logico-matematica, è messa in evidenza come tale dalla frase che segue, dove invece si va a sottolineare un aspetto di tipo interpersonale, *...era critica l'area delle relazioni affettive (marito con problemi di dipendenza)*.

Nell'ultima risposta della terna di frasi, il complemento oggetto espresso in modo sintetico nella prima e omesso nella seconda, viene qui maggiormente specificato. Infatti l'Autrice scrive - la signora si sia dovuta riorganizzare da sola per il lavoro e per la casa pur di continuare a crescere i suoi due figli minori -. Il lavoro e la casa diventano i due ambiti sui quali viene agita la capacità organizzativa. Altro spunto offerto da tale risposta riguarda il fatto che le capacità organizzative sembrano essere riconosciute quando unite al concetto di autonomia, nel senso che l'assistente sociale non si è limitata a dire - si sia dovuta riorganizzare - ma ha detto - si sia dovuta riorganizzare da sola, come se la capacità organizzativa sia tale se non necessita dell'aiuto altrui.

Con le frasi che seguono osserviamo che le abilità riconducibili all'intelligenza logico-matematica diventano sempre più astratte.

- colui che è stato capace di riflettere sui percorsi effettuati mettendosi in discussione e rielaborando nuove strategie operative.
- capace di introspezione; capace di comprendere e valutare la situazione; capace di pensare soluzioni innovative

Nella prima frase, l'espressione *rielaborando nuove strategie operative* rimanda ad un concetto astratto che ha a che fare con il processo di pensiero; nel vocabolario on line Treccani⁶, il termine strategie viene definito nel seguente modo:

- nell'arte militare, la tecnica per individuare gli obiettivi generali e finali di una guerra o di un ampio settore di operazioni, di elaborare le grandi linee di azione predisponendo i mezzi per la vittoria (o i risultati favorevoli) con il miglior sacrificio possibile.

Analizzando questa definizione notiamo come dentro il concetto di strategia ci sia un processo mentale che si sviluppa tenendo insieme più aspetti, valutando le connessioni che ci sono fra varie azioni e quindi i rapporti che si applicano fra quelle azioni. In questo caso le azioni da collegare

⁶ <http://www.treccani.it/vocabolario/>

sono quattro: individuare gli obiettivi generali, elaborare le linee di azione, predisporre i mezzi, rispettare un criterio ben preciso che è quello di mettere in campo il miglior sacrificio possibile.

Se analizziamo l'intera espressione mettendo in correlazione il significato della parola *strategia*, con quello del verbo *rielaborare* e del termine *operative*, ci si avvicina all'idea di un insieme di abilità connesse all'intelligenza logico matematica, dove il nucleo centrale delle operazioni è connesso alla capacità di valutare possibili azioni, i rapporti che si applicano fra quelle azioni, le conseguenze possibili e i rapporti fra queste.

Tale configurazione viene ulteriormente arricchita dalla seconda. Infatti le espressioni *valutare la situazione*, *pensare nuove soluzioni* rimandano ancora ad un processo di pensiero in grado di manipolare simboli, *pensare proposizioni* ovvero *nuove soluzioni*. *Valutare e pensare* sono verbi che fanno comprendere che le abilità che connotano la persona più intelligente non sono solo azioni sul mondo fisico, *capacità pratiche*, *azioni concrete*, ma sono azioni che la persona può compiere nella propria testa, con caratteristiche simili alle operazioni mentali (PIAGET, 1967/1971).

In conclusione, l'immagine di utente più intelligente sembra avere caratteristiche riconducibili ad abilità tipiche dell'intelligenza Intra ed Inter-Personale e dell'Intelligenza Logico-Matematica formulare le seguenti considerazioni. Rispetto all'intelligenza Personale, all'utente più intelligente vengono attribuiti punti di forza di tipo intrapersonale, (*Capace di introspezione, di comprendere e valutare la sua situazione, capace di pensare soluzioni innovative e efficaci al suo problema, L'utente a mio parere più intelligente è un ragazzo di 26 anni tossicodipendente, con una buona capacità di introspezione*). Rispetto all'Intelligenza Interpersonale vengono attribuiti punti di debolezza che riguardano il rapporto con l'altro, (*che collabora con il Servizio, ha rispetto per i professionisti, è in grado di utilizzare il colloquio di indagine per approfondire le sue opportunità lavorative*). Rispetto all'intelligenza Logico-Matematica, emergono concetti che rimandano a punti di debolezza che hanno a che fare con l'azione sul mondo fisico (*Persona pratica, che trova soluzioni concrete, che sa organizzarsi*) e con la possibilità di elaborare strategie (*rielabora nuove strategie operative, capace di comprendere e valutare la situazione; capace di pensare soluzioni innovative*).

4.2.2 L'immagine dell'utente meno intelligente

Se analizziamo le risposte alla domanda: Pensando al suo lavoro, descriva l'utente a suo parere meno intelligente che le è capitato di incontrare? incontriamo le seguenti configurazioni di significato:

- *ha una scarsa consapevolezza di sé*

La scarsa consapevolezza di sé è collegata alla difficoltà a mettersi in discussione, infatti fra le caratteristiche dell'utente meno intelligente troviamo la sua resistenza al cambiamento:

- *È quello che attribuisce agli altri ciò che non va bene, senza avere il coraggio dell'autocritica*
- *Non riesce a confrontarsi con le proprie problematiche*
- *fatica ad avere un senso critico su di sé;*
- *che vede solo il suo punto di vista....*
- *rimasto fermo sulle sue convinzioni*
- *chiusa nel suo sistema di pensieri*

Rimanere fermi sulle proprie posizioni, vedere solo il proprio punto di vista, far fatica ad avere senso critico su di sé, sono citati come punti di debolezza per definire la persona meno intelligente. Altra configurazione di significato che incontriamo sempre alla domanda relativa all'utente meno intelligente rimanda alle abilità connesse all'intelligenza interpersonale. Nel caso che segue si accenna all'assenza di relazioni esterne:

- *chiusi nel proprio ambiente familiare, che non hanno relazioni con esterno*

Nella frase che segue viene sempre citato il rapporto con l'altro e nello specifico il non rispetto verso gli altri e la difficoltà ad essere empatici:

- *colui che non rispetta se stesso e di conseguenza gli altri*
- *colui che è egocentrico, per niente empatico*

Le abilità interpersonali riguardano anche la capacità di riconoscere il valore dell'altro nel raggiungimento di un obiettivo:

- *In assoluto il professore che crede che i bambini con disabilità dovrebbero frequentare scuole separate da coloro che sono "normodotati"*

Secondo l'assistente sociale che ha scritto la frase precedente non è intelligente colui che non considera l'altro (quindi diverso da sé) come risorsa per raggiungere un obiettivo, in questo caso di apprendimento. Un'altra assistente sociale sottolinea come indicatore dell'utente meno intelligente il fatto che non sia in grado di *seguire un minimo discorso relativo ai figli*, così scrive:

incapace di seguire un minimo discorso relativo ai bisogni dei figli

Altro aspetto relativo all'intelligenza interpersonale è la possibilità di riconoscere la faccia, la voce, la personalità dell'altro e quindi ad esempio il suo *potenziale sostegno*. Riportiamo di seguito delle risposte che rimandano a questo tema:

- poco attento al parere altrui e *convinto di non aver bisogno del contributo dell'altro*
- *non ha chiesto aiuto alla rete amicale o di vicinato o ai servizi ed ha lasciato i figli minori in tenera età soli in casa*
- *che non riconosce o rifiuta l'aiuto*

Il non saper chiedere aiuto all'altro, il non voler chiedere aiuto, il non accettare l'aiuto che viene offerto rappresentano possibili atteggiamenti che rimandano ai punti di debolezza connessi all'intelligenza interpersonale. Sempre in questa configurazione di significati e nello specifico nella difficoltà a riconoscere la personalità e il volto dell'altro, riportiamo la frase che segue:

- *difficoltà della donna a comprendere le dinamiche violente dell'ex marito; anteporre la sua nuova relazione affettiva ai figli*
- *pervaso da relazione ambivalenti e opportunistiche*

La difficoltà della persona di capire le dinamiche, violente in un caso e ambivalenti nell'altro, che lo legano all'altra persona, e la possibilità di *reagire ad esse in modo appropriato* (GARDNER, 1985, 2013, p. 375) rappresenta un altro punto di debolezza che riguarda il rapporto con l'altro.

Le risposte che riportiamo di seguito rilevano teorie ingenuie circa l'utente meno intelligente con difficoltà a compiere azioni concrete sul mondo fisico, oppure al contrario che riesce a compiere solo queste:

L'utente meno intelligente è un ragazzo di 36 anni con problematiche di abuso da alcol e cocaina e difficoltà nel controllo degli impulsi. E' un ragazzo con cui è difficile fare colloqui perché fatica ad avere un senso critico su di sé e sulle sue azioni, non si apre facilmente e riesce ad essere coinvolto solo su aspetti molto concreti

L'autrice riporta l'abilità pratica accanto ad una più riconducibile alla sfera personale, mettendole così in risalto e facendone emergere la differenza. L'autrice scrive infatti - *perché fatica ad avere un senso critico su di sé e sulle sue azioni, non si apre facilmente e riesce ad essere coinvolto solo su aspetti molto concreti*. L'espressione *avere senso critico su di sé e non si apre facilmente* rimanda ad un'abilità personale, come intesa di Gardner, differente quindi da una più pratica,

caratterizzata da azioni sul mondo fisico *-riesce ad essere coinvolto solo su aspetti molto concreti.*
Le frasi che seguono, sottolineano ulteriormente il concetto di abilità intesa come concretezza, infatti qui ricorre l'aggettivo *pratica*.

- *Persona poco pratica con necessità di essere accompagnata nell'atto pratico*
- Padre straniero 60enne disoccupato mai lavorato regolarmente nemmeno nel suo paese *incapace di seguire un minimo discorso relativo ai bisogni educativi dei figli ma anche di gestire cose pratiche come affitti pagamento regolare di utenze*

La prima risposta ruota attorno al tema della praticità e l'espressione *- persona poco pratica-* viene rafforzata dalla seguente *essere accompagnata nell'atto pratico*. E' verosimile pensare che per l'autrice, la persona meno intelligente sia colei che ha come punto di debolezza l'abilità intesa come capacità pratica, tanto da aver bisogno di essere *accompagnata* in queste stesse azioni. Nella seconda risposta l'aspetto della praticità, se pur presente, *- gestire cose pratiche -* viene presentato in modo diverso. Infatti, in primo luogo tale concetto non è isolato, ma abbinato ad altre abilità che hanno a che fare con la sfera interpersonale e linguistica *- incapace di seguire un minimo discorso relativo ai bisogni educativi dei figli-*. In secondo luogo sembra che la competenza in questa area sia riferita alla realizzazione delle stesse necessità pratiche, come *affitti e pagamento regolare utenze*, ma anche alla loro *gestione*; come se potessimo proiettarci ad un livello superiore di abilità riconducibili all'intelligenza logico-matematica. Dal regno della praticità e del senso, al regno dei rapporti fra le azioni, fra queste e lo scorrere del tempo *-gestire cose pratiche come affitti pagamento regolare di utenze*. In terzo luogo, questa risposta ci offre proprio, attraverso un linguaggio analitico descrittivo, un esempio di cosa si voglia intendere con il concetto di praticità. Infine, la persona meno intelligente sembra avere come punto di debolezza la capacità di valutare, quindi di poter mentalmente pensare a possibili soluzioni:

- *chiunque si lamenti senza riuscire a trovare soluzioni o a valutare le eventuali soluzioni a lui prospettate*

Infine vi sono delle risposte accomunate dal fatto che le autrici sembrano astenersi dal rispondere al quesito.

- *Non si può giudicare chi è meno intelligente di un altro*
- *Mi sembra poco intelligente giudicare una persona poco intelligente a meno che non abbia una certificazione che attesi il QI*
- *Di intelligenza in questa area non c'è molta ma tanta simpatia e affettuosità.*

La prima frase è un'espressione di dissenso rispetto alla domanda formulata. La seconda pur esprimendo anch'essa un dissenso rispetto al quesito, fa un rimando chiaro al QI, inteso come quoziente intellettivo, e quindi esprime un'immagine di intelligenza misurabile e quantificabile.

In conclusione l'immagine di utente meno intelligente sembra avere caratteristiche riconducibili ad abilità tipiche dell'intelligenza Intra ed Inter-Personale e dell'Intelligenza Logico- Matematica formulare le seguenti considerazioni. Rispetto all'intelligenza Personale, all'utente meno intelligente vengono attribuiti punti di debolezza di tipo intrapersonale, *ha una scarsa consapevolezza di sé, non riesce a confrontarsi con le proprie problematiche, fa fatica ad avere un senso critico su di sé.* Rispetto all'Intelligenza Interpersonale vengono attribuiti punti di debolezza che riguardano il rapporto con l'altro, *colui che non rispetta se stesso e di conseguenza gli altri, colui che è egocentrico, per niente empatico, che non collaborare con i servizi.* Rispetto all'intelligenza Logico-Matematica, emergono concetti che rimandano a punti di debolezza che hanno a che fare con l'azione sul mondo fisico (*Persona poco pratica con necessità di essere accompagnata nell'atto pratico*) e con la possibilità di elaborare strategie (*che non riesce a gestire cose pratiche come affitti pagamento regolare di utenze e la rielaborazione di strategie operative*). Talvolta l'assenza di abilità pratica è quella caratterizzante l'utente meno intelligente (*Persona poco pratica*), altre l'aspetto pratico è quello riconosciuto come punto di forza all'utente meno intelligente (*riesce ad essere coinvolto solo su aspetti concreti*). Infine sembrano evidenziarsi teorie ingenuie sull'intelligenza che rimandano all'idea di una intelligenza quantificabile e misurabile (*Mi sembra poco intelligente giudicare una persona poco intelligente a meno che non abbia una certificazione che attesi il QI*), ma anche alla possibilità che l'intelligenza possa non essere presente (*Di intelligenza in questa area non c'è molta ma tanta simpatia e affettuosità*).

4.3 IL RUOLO SVOLTO DALL'INTELLIGENZA DELL'UTENTE

Anche per questa domanda analizziamo le risposte per intero, oppure estrapolando frasi, termini e concetti e attribuendo dei significati tenendo conto del cotesto e contesto.

4.3.1 L'intelligenza dell'utente: da ruolo fondamentale ad una delle tante risorse

Di seguito riportiamo quelle risposte che esprimono, anche se in modo sintetico, l'impatto che, a dire dei partecipanti, ha l'intelligenza dell'utente nel processo di aiuto:

- Ruolo di importanza
- Ruolo primario
- Ruolo centrale e primario
- Ruolo fondamentale
- Essenziale

- Fondamentale, permette alla persona di attivarsi
- Ruolo principale quando la problematica è psicofisica
- A volte può essere un boomerang
- Importante ma non è tutto
- Fondamentale ma non è tutto
- Credo che l'intelligenza sia una grande risorsa ma non ha un ruolo di fondamentale importanza nei percorsi di sviluppo personale
- L'intelligenza è una risorsa dell'utente, una delle tante

Oltre alle risposte sopra riportate, vi sono anche affermazioni espresse con un linguaggio più descrittivo, che offrono configurazioni di significato più analitiche. Nella prima risposta, l'autrice sembra escludere dai processi cognitivi la sfera emotiva:

Se lo sviluppo personale deve essere cognitivo, l'intelligenza è molto importante, ma se la crescita è di tipo emotivo affettivo, si può crescere anche senza tanta intelligenza

Sembra che la dimensione affettiva non sia attraversata da processi cognitivi e che possa fare a meno dell'intelligenza. Tale ipotesi è confermata se andiamo a riprendere la risposta della stessa assistente sociale alla domanda Pensando al tuo lavoro, descrivi l'utente a tuo parere più intelligente che ti è capitato di incontrare:

Di intelligenza in questa area non c'è molta; ma tanta simpatia e affettuosità.

Con questa risposta si rende ancora più verosimile il fatto che per la rispondente ciò che riguarda il mondo *affettivo* non ha carattere di intelligenza. Come se fossero mondi senza interazioni: un dualismo tra cognizione e affettività.

Anche la risposta che segue sembra offrirci un'idea di intelligenza scollegata da facoltà come l'apertura all'altro e la capacità di autodeterminazione, riconducili ad abilità che processano codici simbolici tipici dell'intelligenza personale:

Io parlo di disponibilità e autodeterminazione non di intelligenza (osservano le altre risposte, l'as soc dice che int poco conta)

Se andiamo a leggere, di questa stessa assistente sociale, le risposte alle altre domande apprendiamo che per l'autrice l'intelligenza ha poco importanza, infatti così risponde alla domanda - Nel processo di aiuto, qual è il ruolo che può svolgere l'intelligenza dell'assistente sociale nella progettazione dei percorsi di sviluppo dell'utente - *Bisogna studiare ed aggiornarsi sempre l'intelligenza poco conta.* Potremmo ipotizzare che non riconoscere come importante l'intelligenza

sia sintonico con il dualismo di cui si è detto sopra. Nella misura in cui l'intelligenza non è vista come abilità di risoluzione di problemi attraverso processi simbolici differenti, ha poca importanza nei percorsi di sviluppo degli utenti.

Le assistenti sociali che scrivono le tre risposte seguenti, offrono un'immagine di intelligenza più articolata delle precedenti.

- Credo potrebbe essere molto utile anche se *oltre gli aspetti cognitivi ci sono altri tipi di intelligenza*
- Secondo me è fondamentale. Se l'utente non dispone di una buona *intelligenza intellettuale ed emotiva* farà sicuramente fatica a comprendere la sua posizione e come agire per un cambiamento
- Nel processo di aiuto dobbiamo *promuovere il buon uso delle risorse intellettive dell'utente*. Per la persona umana è fondamentale leggere dentro sé e gli altri, interpretare i significati delle esperienze che permette di fare scelte emancipative e sperimentare cambiamenti di stili di vita, per quanto dipende da sé

Nella prima risposta possiamo riscontrare da parte dell'autrice una credenza, infatti dice *credo*, rispetto al fatto che *possano esserci altri tipi di intelligenze*. La seconda risposta, in armonia con la precedente accenna all'idea di un'intelligenza emotiva ed infine l'ultima sembra accennare l'idea che esistano risorse intellettive e quindi potremmo ipotizzare più intelligenze. Tale supposizione è confermata se andiamo a leggere la risposta della stessa assistente sociale alla domanda - *Sei interessato ad approfondire tematiche che riguardano il tema dell'intelligenza?:*

Sì, Ritengo sia necessario approfondire la valutazione di intelligenze multiple per compiere una diagnosi sociale sulla base delle risorse personali misurabili

In conclusione si delineano risposte che manifestano una difficoltà a parlare di intelligenza, altre che considerandola separata dagli ambiti affettivi, relazionali non la ritengono importante, altre che rappresentandosela al plurale, ritengono svolga un ruolo importante.

4.3.2 *Le abilità connesse al tema dell'Intelligenza Personale*

Le frasi che riportiamo, sembrano mettere in evidenza quelle abilità riconducibili all'Intelligenza Personale, così come viene definita da H. Gardner.

L'intelligenza sembra essere legata a dimensioni intrapersonali, quali la *consapevolezza*, il *mettersi in discussione*, *avere senso critico verso se stessi*, essere motivati al *raggiungimento obiettivi*, *all'attuazione di cambiamenti*:

- Ritengo che l'intelligenza permette di attivare la *consapevolezza* e quindi una maggiore *motivazione* al raggiungimento degli obiettivi condivisi.
- Può aiutare nel processo di *autoconsapevolezza*
- Può aiutare a *comprendere che per migliorare la propria situazione* occorre mettersi in gioco, attuando dei *cambiamenti* anche se non sempre piacciono
- È determinante perché è la leva che sostiene la *motivazione* e la *volontà* Per intelligenza intendo *capacità di messa in discussione* e quindi *volontà* nel voler affrontare il problema. *Aver un senso critico verso se stessi* mette l'individuo di fronte a delle scelte

E' centrale il ruolo dell'intelligenza dell'utente rispetto al suo processo di sviluppo, perché agisce sulla *consapevolezza* e sulla *motivazione*, - *permette di attivare*-; nella quarta risposta si esplicita il diretto legame fra l'idea dell'intelligenza e la motivazione, infatti l'autrice dice -è la leva che sostiene-; ancor di più questo legame si manifesta stretto fino a sovrapporsi, cioè, l'intelligenza coincide con la *capacità di mettersi in discussione*, con la *volontà di affrontare un problema*, con il fatto di *avere senso critico verso se stessi*.

L'intelligenza permette di attivare e aiutare il processo di consapevolezza, grazie al quale è possibile anche conoscere le proprie risorse, comprendere i bisogni, individuare possibili percorsi di sviluppo:

- Fondamentale per attivare risorse
- Facilita la comprensione dei propri bisogni, la scoperta di risposte creative e l'attivazione di risorse personali
- L'intelligenza dell'utente è fondamentale in quanto determina la capacità di mettere in gioco le proprie risorse e potenzialità al fine di divenire agente del proprio cambiamento.
- Rendersi conto dei propri limiti ma soprattutto delle proprie risorse
- Ruolo importante X arrivare a comprendere le proprie difficoltà e sviluppare al meglio le proprie risorse

Su sette frasi riportate, cinque contengono la parola *risorse*; se analizziamo il verbo che precede tale termine incontriamo i seguenti: *rendersi conto*, *mettere in gioco*, *attivare*, *sviluppare al meglio*. L'intelligenza svolge un ruolo centrale rispetto al tema delle risorse, poiché consente la loro individuazione, la possibilità di attivarle e quindi metterle in gioco e addirittura permette di svilupparle al meglio.

Di contro al termine risorse incontriamo anche le parole che stanno ad indicare i punti di debolezza, definiti come bisogni, limiti, difficoltà, preceduti dai verbi *rendersi conto* e *comprendere*. Potremmo dire che l'intelligenza supporta la possibilità di osservare, *renderci conto*, i propri limiti e *comprenderli*; se analizziamo il significato del termine *comprendere* nel vocabolario Treccani, leggiamo: *contenere in sé, abbracciare, racchiudere*. Ciò rafforza l'idea che l'intelligenza non solo contribuisce ad individuare -*osservare*- i limiti ma anche ad accettarli.

Questo processo di conoscenza di sé, permettendo il riconoscimento dei bisogni e delle risorse sostiene la possibilità per l'utente di auto affermarsi:

- L'intelligenza supporta il cittadino nel percorso di *autodeterminazione* per esempio
- L'intelligenza è la base *per l'autonomia*.
- L'intelligenza agisce rispetto alla possibilità dell'utente di *autodeterminarsi ed essere autonomo*.

Un'altra configurazione di significati ruota attorno alle abilità connesse all'intelligenza interpersonale. Di seguito proponiamo risposte che possono essere connesse a tale rappresentazione:

- Collaborante
- L'intelligenza dell'utente aiuta nel processo di aiuto; nella relazione dell'utente con gli operatori e con i servizi
- Dare il suo personale punto di vista, smascherare anche gli eventuali pregiudizi dell'operatore e le sue paure
- E' tutto, ma l'intelligenza intesa come descritta sopra, cioè apertura mentale e predisposizione e impegno
- L'intelligenza dell'utente può svolgere un ruolo di comprensione e accettazione dei bisogni dell'altro, superando la logica del soddisfacimento esclusivo dei propri bisogni personali.
- Un ruolo propositivo e intraprendente

L'intelligenza sembra supportare l'utente nella relazione con l'altro; tale relazione mette insieme due persone attraverso la *collaborazione*, che in questo gruppo di frasi viene circoscritta fra utenti, operatori e servizi. Nel collaborare c'è un dare e un ricevere, infatti le scrittrici dicono che l'intelligenza viene intesa come predisposizione e impegno: andare incontro all'altro con ruolo *propositivo* e quindi *dando il personale punto di vista* accompagnare la persona nella relazione con l'altro, *predisponendosi* ad entrare nel rapporto con lui, ma anche *accettando i bisogni dell'altro*.

La collaborazione e la predisposizione a questa potrebbe essere quindi intesa come *l'abilità ad impegnarsi in attività con gli altri* (GARDNER, 1985/2013, p. 375). Dai dati raccolti sembra che l'intelligenza abbia un ruolo significativo *per il raggiungimento condiviso degli obiettivi condivisi*:

- Può essere uno strumento di aiuto in più per la condivisione di una progettualità. Sempre che ci sia una condivisione rispetto agli obiettivi e alle modalità attraverso cui attuarle.
- È uno degli aspetti determinanti nel processo di aiuto, nell'ambito della propria partecipazione alla condivisione delle proposte di aiuto.

L'intelligenza dell'utente viene riconosciuta come funzionale alla *condivisione* della progettualità e quindi alla possibilità di realizzare l'azione della progettazione con altri.

4.3.3 Le abilità connesse all'intelligenza logico-matematica

Le configurazioni di significato che ruotano attorno alle risposte di seguito riportate, richiamano ad abilità riconducibili all'intelligenza logico-matematica; in modo particolare, nel primo gruppo di risposte si evidenzia come l'intelligenza dell'utente svolga un ruolo importante nella fase di progettazione:

- Progettare
- La progettazione ottiene risultati positivi se tiene conto delle potenzialità dell'utente e quindi anche della sua intelligenza
- Se l'intelligenza viene sollecitata nonostante alcuni limiti, ha un peso fondamentale nella progettazione dei percorsi
- Partecipazione attiva al progetto

Le prime tre risposte sono accomunate dalla presenza del termine progetto con le differenti declinazioni; nella prima risposta, la parola *progettare* viene riportata in forma sintetica, nelle altre con maggiori descrizioni. L'intelligenza sembra permettere *la partecipazione attiva al progetto*, quindi ha un peso fondamentale se viene *sollecitata*; concetto simile viene espresso nella seconda risposta, che evidenzia l'esito *positivo* della progettazione *se tiene conto delle potenzialità dell'utente e quindi anche dell'intelligenza*.

Con le risposte che seguono vogliamo sottolineare che l'intelligenza sembra essere connessa ad abilità riconducibili all'intelligenza logico-matematica in quanto assolve compiti di valutazione ed elaborazione:

- Arrivare a una conoscenza di se, e del mondo circostante che consentono una *buona valutazione delle scelte percorribili più adatte* a se stessi.
- Dà la possibilità di *elaborare percorsi di cambiamento*

Valutare scelte percorribili significa mettere a confronto più variabili, più possibilità. Nella prima definizione ripresa dal vocabolario Treccani, elaborare significa: *Sviluppare, svolgere un progetto, un lavoro, ecc. mediante un'attenta coordinazione e trasformazione degli elementi di base fino a dar loro una sistemazione e una forma compiuta e rispondente al fine voluto. Valutare ed elaborare* possiamo quindi verosimilmente intenderli come azioni di logica astratte.

Nelle due risposte che seguono ritroviamo le implicazioni che ha l'intelligenza rispetto alle fasi della progettazione:

- *Un buon livello di intelligenza dell'utente può agevolare sia nell'elaborazione congiunta del progetto individuando soluzioni nuove e più rispondenti alle sue esigenze sia nel rispetto ed implementazione dei progetti ideati.*

- Il ruolo dell'intelligenza è *fondamentale nella predisposizione e realizzazione del progetto, che oltre ad essere centrale per superare problemi è strumento per acquisire competenze personali.*

Elaborazione e predisposizione di un progetto sono i verbi utilizzati e che ci fanno supporre siano ascrivibili ad abilità connesse con l'intelligenza logico-matematica in quanto rimandano a processi mentali astratti. Se leggiamo le definizioni dei due termini nel vocabolario Treccani incontriamo i seguenti significati; elaborare: sviluppare, svolgere un progetto, un lavoro, ecc. mediante un'attenta coordinazione e trasformazione degli elementi di base fino a dar loro una sistemazione e una forma compiuta e rispondente al fine voluto; predisporre: disporre, preparare, stabilire in precedenza, secondo un dato ordine, in vista di uno scopo futuro. Questi due verbi evidenziano la capacità di saper coordinare, trasformare, stabilire in precedenza e quindi mentalizzare contemporaneamente più azioni/proposizioni ipotizzando collegamenti e correlazioni; ragionare quindi in maniera astratta per poter realizzare ciò che si vuole raggiungere:

- Ruolo strategico per la riuscita del progetto
- Ritengo che l'intelligenza permette di attivare la consapevolezza e quindi una maggiore motivazione al *raggiungimento degli obiettivi condivisi.*
- Permette di *raggiungere con maggiore successo gli obiettivi* e in minor tempo l'autonomia dell'utente nel far fronte a situazioni di difficoltà
- Può aiutare nell'approfondire la reale richiesta di aiuto, a *porre obiettivi* raggiungibili con modificazioni del comportamento

Il ruolo dell'intelligenza non si esaurisce nell'elaborazione dei percorsi di sviluppo ma va ad incidere significativamente sulla riuscita del progetto e quindi sul raggiungimento degli obiettivi in astratto *elaborati.*

4.4 IL RUOLO SVOLTO DALL'INTELLIGENZA DELL'ASSISTENTE SOCIALE

La prima tendenza che emerge dalle risposte delle assistenti sociali riguarda il giudizio di importanza che le medesime attribuiscono al concetto di intelligenza, la seconda riguarda il ruolo giocato dall'intelligenza dell'assistente sociale, che si manifesta nell'espressione delle abilità riconducibili all'intelligenza personale; la terza direttrice riguarda il ruolo svolto dall'assistente sociale nella progettazione dei percorsi di sviluppo dell'utente.

4.4.1 *L'intelligenza dell'assistente sociale: da ruolo fondamentale ad una delle tante risorse*

La prima configurazione di significato che proponiamo è relativo al giudizio di importanza attribuito all'intelligenza degli assistenti sociali, da parte degli stessi. Riportiamo soprattutto quelle risposte che si limitano ad esprimere il loro parere rispetto alla centralità o meno del tema dell'intelligenza nel lavoro dell'assistente sociale:

- Di supporto all'utente
- Ruolo primario
- Fondamentale nell'aiuto sociale

Nelle risposte riportate vi è un giudizio molto sintetico che sembra attribuire una significativa importanza al ruolo dell'intelligenza. Con la prima risposta un ruolo di supporto, con la seconda un ruolo primario e con la terza fondamentale. Nelle risposte che seguono, invece, sembra delinearsi comunque un ruolo importante, ma accanto ad altri aspetti:

- Fondamentale ma non da sola
- È una delle risorse da mettere in campo
- Ruolo molto importante se unito alle conoscenze professionali
- Così come per l'utente l'intelligenza è una risorsa dell'assistente sociale una di tante
- È elemento importante che deve essere *supportato dalla capacità di comprensione, rispetto e fattibilità del processo stesso.*
- L'intelligenza, *con altre funzioni accessorie...(buona memoria, ottimismo e buon senso pratico...)* aiuta a cercare altre strategie a sostegno della crescita dell'utente quando si collezionano ricadute....

Le prime quattro risposte aprono il concetto relativo al fatto che non è importante solo l'intelligenza, senza specificare tuttavia che cosa possa avere altrettanta rilevanza. Nelle ultime due risposte l'intelligenza dell'assistente sociale *viene accompagnata dalla comprensione, rispetto, buona memoria, ottimismo e senso pratico.* Con l'ultima risposta infatti si sottolinea che l'intelligenza unita ad *altre funzioni accessorie* è di aiuto al lavoro dell'assistente sociale nel *sostenere la crescita dell'utente.*

Nelle risposte che portiamo di seguito, sono riportati i giudizi sfavorevoli e le critiche rispetto al ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale. Con la prima risposta sembra emergere la poca incisività dell'intelligenza dell'assistente sociale se viene meno quella dell'utente:

Senza l'intelligenza dell'utente quella dell'operatore è poco incisiva

L'intelligenza dell'utente viene riconosciuta come fondamentale e determinante, tanto che, se questa viene meno, l'intelligenza dell'assistente sociale sembra non poter incidere. Un'altra assistente sociale sottolinea la non importanza dell'intelligenza dell'assistente sociale, dando invece rilievo allo *studio e all'aggiornamento*:

Bisogna studiare ed aggiornarsi sempre l'intelligenza poco conta.

Un'altra assistente sociale sembra affermare la stessa resistenza a parlare di intelligenza, infatti scrive:

Il processo di aiuto è una relazione che si instaura e con l'utente è fondamentale la collaborazione, non condivido questo approccio "intelligenza" al processo di aiuto

L'intelligenza non viene riconosciuta come importante a differenza della relazione con l'utente e la collaborazione fra i due soggetti.

4.4.2 *Le abilità connesse all'intelligenza Personale*

Un'altra configurazione di significato è offerta dalle risposte che attribuiscono all'intelligenza dell'assistente sociale un ruolo importante per entrare in relazione con le capacità personali dell'utente:

- *Cogliere le potenzialità dell'utente* aiutandolo a riconoscerle.
- *Promozione delle risorse* dell'utente anche meno capace
- Conta la flessibilità dell'operatore. Riuscire a guardare la situazione a 360 gradi, non avere preconcetti, *valutare al meglio le risorse* dell'utente
- Fondamentale per cogliere bisogni ed *far attivare risorse personali* e del territorio
- fondamentale, perchè permette di sintonizzarsi sui bisogni e sulle risorse dell'utente
- Creatività delle risposte e *dell'attivazione delle risorse* della persona e della rete
- Può aiutare ad attuare percorsi mirati cercando di *cogliere le reali possibilità dell'utente*
- *Cogliere i punti di forza e i punti di debolezza* della persona che ha davanti
- l'intelligenza dell'assistente sociale può svolgere un ruolo di educazione civica.

Da queste risposte si rileva che l'intelligenza dell'assistente sociale mira ad intercettare le risorse dell'utente e i suoi bisogni. Analizziamo i verbi che precedono il termine risorse, potenzialità, possibilità, bisogni:

- *Cogliere le potenzialità*
- *Cogliere i bisogni e attivare le risorse*
- *Cogliere le reali possibilità dell'utente*
- *Cogliere i punti di forza e di debolezza*
- *Promozione delle risorse*
- *Valutare al meglio le risorse*
- *Sintonizzarsi sui bisogni e risorse*
- *Attivazione delle risorse*

Secondo queste assistenti sociali, l'intelligenza dell'operatore risponde ad esigenze fondamentali per approcciarsi alla prima fase del processo di aiuto, che è quella di conoscere e quindi *vedere* l'altro, *cogliere bisogni e risorse, promuovere* potenzialità, *valutare* le reali possibilità, *attivare e sintonizzarsi sui punti di forza e di debolezza*. Con l'ultima risposta citata, *l'intelligenza dell'assistente sociale può svolgere un ruolo di educazione civica*, si sottolinea in altro modo che l'intelligenza dell'assistente sociale mira a *educare*, e quindi trarre fuori, tutte quelle facoltà necessarie ad un rapporto rispettoso e corretto con se stessi, l'altro e l'ambiente. Tutto ciò può essere definito come ruolo di *educazione civica*. Tutte queste risposte evidenziano in modo particolare che il ruolo svolto dall'intelligenza dell'assistente sociale va ad incidere nella relazione con l'utente e quindi si ricollega alle abilità tipiche dell'intelligenza interpersonale.

Per riconoscere le risorse altrui e aiutare l'altro a promuoverle e attivarle è utile che l'assistente sociale sia *creativa e intuitiva*. Di seguito un'assistente sociale alla domanda sul ruolo svolto dall'intelligenza dell'assistente sociale risponde:

Sicuramente l'intelligenza dell'assistente sociale ha un ruolo rilevante perché l'aiuta ad essere più *creativa e intuitiva*.
Ruolo creativo

Fra le operazioni significanti l'intelligenza personale e nello specifico quella interpersonale vi è la capacità di *intuire* le intenzioni, i pensieri e le emozioni altrui. La creatività è un concetto che non rimanda ad alcuna intelligenza nello specifico, ma è trasversale alle differenti tipologie di problem solving.

Un'altra configurazione di significato è legata al fatto che il ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale sembra entrare in rapporto non solo con le capacità personali dell'utente ma anche quelle dell'assistente sociale stessa. In altre parole l'intelligenza dell'assistente sociale, svolge un ruolo

importante per sé e nello specifico va a toccare le sue abilità connesse all'intelligenza intrapersonale:

- L'assistente sociale come altre figure professionali deve essere capace di "vedere l'altro" nei suoi bisogni più complessi, *saper distinguere la propria storia da quella dell'utente*. Intendo questo per intelligenza.
- Anche l'intelligenza dell'assistente sociale svolge un ruolo importante *nel favorire in lei la fiducia nelle proprie capacità personali e di realizzazione emotiva* che contribuiscono ai processi di sviluppo dell'utente.
- Per prima cosa l'assistente sociale dovrebbe impiegare *il suo "saper essere" e "saper fare"*

In queste tre risposte incontriamo alcuni richiami all'intelligenza intrapersonale dell'assistente sociale, che utilizza non solo per l'altro ma anche per se stesso; *saper distinguere la propria storia personale da quella dell'utente, avere fiducia nelle proprie capacità, concorrere verso una realizzazione emotiva*, sono tutte capacità intrapersonali che l'assistente sociale mette in campo per il suo *saper essere e fare*. Nella risposta che citiamo di seguito si definisce maggiormente che cosa può significare in parte il concetto di saper fare:

Nella progettazione dei percorsi d'aiuto nel dare fiducia all'utente dobbiamo restituire una visione di realtà con la nostra intelligenza affinché possiamo prepararlo ad affrontare degli imprevisti, situazioni nuove, fattori esterni che entreranno a far parte della sua esistenza e *perciò anche della nostra, in quanto anche noi assistenti sociali siamo dentro il sistema di cambiamento e di sviluppo*.

Nella risposta si afferma che l'intelligenza dell'assistente sociale svolge un ruolo per l'altro, perché l'aiuta ad *affrontare gli imprevisti, le nuove situazioni, i fattori esterni*, ma anche per sé in quanto anche l'operatore vive all'interno dello stesso sistema e quindi soggetto a *cambiamento e sviluppo*

L'intelligenza dell'assistente sociale si concretizza, anche nelle frasi che seguono, con le sue abilità interpersonali:

- *Agevola la comprensione del bisogno altrui, la comprensione del punto di vista dell'altro, l'astensione dal giudizio e il riconoscimento del pregiudizio*
- *Avere la pazienza e l'umiltà di ascoltare*

Dalle frasi riportate sopra si evidenzia che il ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale è strettamente legata alle capacità intra ed interpersonali dell'operatore stesso. Infatti, avere la

pazienza e l'umiltà di ascoltare, astenersi dal pregiudizio, imparare a distinguere la propria storia personale, avere fiducia nelle proprie capacità personali e di realizzazione emotiva, sono tutte dimensioni collegate all'intelligenza personale. Astenersi dal giudizio e riconoscere il pregiudizio sono competenze che si acquisiscono e che sono riconducibili alle abilità proprie dell'intelligenza personale.

Con l'ultima risposta che proponiamo è evidente il concetto di intelligenza come abilità nello stare accanto all'altro:

Forse ho già risposto! La nostra figura è quella che si mette accanto alla persona e la *accompagna nel cammino/percorso che andrà a compiere, sostenendo non solo la persona ma tutta la famiglia*, perché quando viene meno il ruolo di un membro del nucleo familiare ne risente tutti i membri. Quindi il lavoro va in più direzioni

4.4.3 Le abilità connesse all'intelligenza logico-matematica

Le frasi che di seguito riportiamo sono connotate da termini, concetti che richiamano abilità che potrebbero essere ricondotte all'intelligenza logico-matematica. Come si è già detto, l'abilità logico-matematica si manifesta nella capacità di valutare azioni, riconoscere i rapporti fra queste, ipotizzare i risultati. Osserviamo il primo gruppo di frasi:

- Capacità di capire quando è necessaria la *riprogettazione* e discussione degli obiettivi
- Quello di promuovere la partecipazione dell'utente alla *progettazione* a suo favore
- Può essere uno strumento per attivare *progettualità* concrete e percorribili alle problematiche da affrontare.
- Da modo di poter meglio capire il bisogno dell'utente, come orientarlo nel suo percorso e aiuta a *personalizzare* la *progettazione*
- È importante perché *determina le opzioni, trasferisce le conoscenze e gli strumenti, sostiene nel coordinare le scelte*

Le risposte riportate sopra evidenziano in modo esplicito la ricaduta che ha l'intelligenza dell'assistente sociale nella fase di progettazione dell'intervento; rispetto a questa qualcuno sottolinea l'azione della progettazione, *attivare progettualità concrete*, qualcuno il coinvolgimento dell'utente, *partecipazione dell'utente alla progettazione*, altri la *personalizzazione della progettazione*.

Avere la capacità di capire quando è necessaria la riprogettazione significa saper mentalmente collegare più aspetti, più elementi e più informazioni; riconoscere che non ci si sta dirigendo verso gli obiettivi definiti e quindi rimetterli in *discussione*. Progettare a favore dell'utente e quindi *personalizzare* il percorso, significa tenere a mente tante variabili, le esigenze dell'utente, le sue

capacità, quelle dei suoi familiari; significa contemporaneamente non perdere di vista i soggetti istituzionali che ruotano attorno alla progettazione, anticipare quello che potrebbe essere il loro contributo ecc.

Nel gruppo di risposte che segue l'ambito della progettazione, sulla quale interviene l'intelligenza dell'assistente sociale, è meno esplicito; ci viene infatti suggerito da espressioni come *sviluppare percorsi, nuove soluzioni*:

- *Sviluppare percorsi innovativi*
- L'assistente sociale deve utilizzare le sue capacità per contribuire a creare con la persona *nuove soluzioni*. Il rischio noto è la stereotipia.
- *Può permettere di trovare soluzioni alternative* se le precedenti non hanno dato risultati significativi; permette di coinvolgere attivamente l'utente *collaborando con lui in tutte le fasi del processo di aiuto*; infine, può essere necessaria per *collaborare adeguatamente con altri professionisti*, avendo sempre chiaro che l'obiettivo fondamentale è garantire il benessere dell'utente
- *Ruolo strumentale*
- Un buon livello di intelligenza aiuta nella *individuazione di soluzioni e percorsi più adatti all'utente*
- Anche qui il l'intelligenza dell'assistente sociale è fondamentale, riuscire a capire chi si ha di fronte e stabilire la giusta relazione per *mettere in atto il giusto percorso*

Le tre risposte riportate all'inizio di questo filone di significati, accanto ai termini *percorsi e soluzioni* inseriscono gli aggettivi innovativi, nuovo, alternative; ciò sembra mettere in evidenza *l'aspetto dell'innovazione, della creatività*. Quest'ultimo aspetto viene citato proprio con il termine creativo nella quarta e quinta frase. Tali concetti non sono riconducibili alle abilità connesse all'intelligenza logico-matematica, ma sono trasversali a tutte le intelligenza. Azioni innovative possono appartenere ai codici simbolici della musica, dell'intelligenza corporeo cinestetica, naturalistica ecc. In questo contesto, tali concetti, avvicinati ai contenuti della *progettazione, elaborazione di strategie, valutazione di percorsi* evidenziano un carattere importante dell'intelligenza ovvero la produzione di prodotti significativi e apprezzabili per la cultura di riferimento. L'aspetto dell'innovazione e della creatività vanno a rafforzare l'abilità logico-matematica che è nascosta dietro l'azione progettuale.

4.5 LE STRATEGIE MESSE IN CAMPO DALL'ASSISTENTE SOCIALE CHE CHIAMANO IN CAUSA L'INTELLIGENZA DELL'UTENTE

Anche a questa domanda seguono risposte dove è evidente la presenza di abilità che possono essere ricondotte all'intelligenza personale.

4.5.1 *Le abilità connesse all'intelligenza personale*

Il primo gruppo di strategie individuate pongono l'attenzione sulla relazione, nello specifico l'empatia e l'autoanalisi:

- Relazione empatica e confronto
- Empatia
- Empatia e mediazione
- *Capacità di comprensione* e rispetto....fattibilità del processo stesso
- *Autoanalisi, rilettura condivisa delle situazioni e delle emozioni*

In queste risposte si dà valore all'aspetto emotivo; il termine empatia lo ritroviamo in tre frasi e in una incontriamo la parola emozioni.

Altre strategie sono invece più mirate alla valorizzazione delle risorse ed esplicitazione dei bisogni, della motivazione e in generale al punto di vista dell'utente:

- *Far riconoscere e valutare le risorse personali* dell'utente affinché sia lui il protagonista del cambiamento
- *Valorizzare i fattori di protezione*
- *Il richiamo costante alle sue abilità* e la ricerca, con lui (meglio ancora se dette da lui), di soluzioni percorribili e condivise
- In ogni fase del processo d'aiuto si opera tentando di *valorizzare le risorse personali della persona: consapevolezza di sé, fiducia in se stessi, motivazione al cambiamento e sviluppo delle abilità sociali*
- Cercare di proiettare la persona in un futuro in cui possa farcela *con le sue capacità*
- *Esplicitazione e chiarificazione dei bisogni*, coinvolgimento nelle varie fasi del processo di aiuto e responsabilizzazione
- *La motivazione*, analisi della situazione che ha portato l'utente all'attuale situazione....
- *Dare valore al punto di vista della persona* e pensare a progetti e possibilità non legate all'urgenza del proprio lavoro

La valorizzazione delle risorse, la chiarificazione dei bisogni, l'aggancio alla motivazione dell'utente sono tutte strategie che richiamano ad abilità riconducibili all'intelligenza personale. Nella configurazione di significati che proponiamo di seguito, mettiamo in risalto l'atteggiamento dell'ascolto, anche esso inquadrabile dentro le abilità dell'intelligenza personale:

- *Ascolto le sue opinioni in merito* alle soluzioni pensate in relazione al problema presentato e alle difficoltà che si potrebbero incontrare
- *Ascolto attivo*, sospensione del giudizio e mediazione
- *Utilizzo l'ascolto attivo* della narrazione autobiografica, il counselling motivazionale, di chiarificazione e di restituzione risultati

Tutte e tre le risposte riportano il termine *ascolto*. Nella relazione con l'utente, l'assistente sociale per chiamare in causa l'intelligenza della persona, si mette in ascolto, sospende il giudizio, utilizza il counselling motivazionale chiarendo e restituendo i risultati. Tutte strategie che chiamano in causa il colloquio, e quindi l'intelligenza linguistica, la relazione con sé stessi e con l'utente e quindi l'intelligenza personale

Altre strategie di supporto si orientano più verso l'intelligenza interpersonale; l'operatore cerca di far leva sull'intelligenza interpersonale dell'utente:

Portare l'utente a vedere quelli che sono anche i bisogni dell'altro e non solo i propri.

La strategia di questo operatore è quella di agganciare l'intelligenza interpersonale dell'utente, chiedendo di mettersi nei panni dell'altro. Se leggiamo le risposte dello stesso questionario alla prima e seconda domanda, incontriamo che l'utente intelligente è *colui che è stato capace di riflettere sui percorsi effettuati mettendosi in discussione e rielaborando nuove strategie operative*, mentre quello meno intelligente è *colui che è rimasto fermo sulle proprie convinzioni*. Potremmo chiederci se la strategia di spingere l'utente a mettersi nei panni dell'altro sia, secondo la Teoria delle Intelligenze Multiple, di supporto o di ostacolo. Anche l'assistente sociale, autrice della risposta che segue, riconosce come strategia di supporto l'utilizzo dell'intelligenza interpersonale:

"Leggere" insieme a lui non solo la sua posizione personale ma anche vedere da cosa è composto il suo ambiente circostante

Riportiamo di seguito le risposte della stessa assistente sociale alle prime due domande: l'utente più intelligente è *colui che, pur nella difficoltà, sa cogliere gli stimoli (tenendosi informato, leggendo...) e sa "reinventarsi"* ; quello meno intelligente è *colui che "chiede" per abitudine e che non sa nemmeno cosa chiede (per es. "voglio fare la domanda per la legge 7 e 30" (che sarebbe la L.R. 30/98)...o... "lascio l'Isee me la fa Lei la domanda quando esce? Io vado al mare"....* Possiamo anche qui chiederci se, per un utente che non si prende cura di sé, *me la fa lei la domanda, io vado al mare-*, sia di supporto o di ostacolo fare leva sull'intelligenza interpersonale.

Con il gruppo di risposte che segue si mette in evidenza che la strategia di supporto intercetta, oltre l'intelligenza personale, anche quella linguistica:

- *Il dialogo e la riflessione*
- *Vedere come l'utente riesce ad utilizzare il problem solving, lo faccio attraverso i colloqui, dando spunti educativi (es.non frequentare certi posti che richiamano all'uso di sostanze, certe persone ecc)*

- *Stimolazione al colloquio*, incoraggiamento delle idee esposte, rinforzo comportamenti ed atteggiamenti positivi e costruttive
- *Cerco di spiegare semplici percorsi...non so se sempre riesco...*
- *Chiedo a lui in prima persona cosa cerca, chiede, sa, vuole...*

Termini come colloquio e dialogo, mettono al centro della strategia non solo la relazione ma anche abilità di tipo linguistico.

Nel gruppo di risposte che segue l'accento è posto sul principio dell'autodeterminazione. Fra le strategie di supporto all'intelligenza, l'assistente sociale si lascia condurre da tale principio che sta proprio ad indicare, la possibilità per l'utente di autoaffermarsi attraverso le proprie risorse:

Autodeterminazione dell'utente.

Lo stimolo dell'autodeterminazione

Processo di aiuto condiviso e partecipato, centrare l'aiuto *sull'autodeterminazione* dell'utente in ogni fase del percorso di aiuto

La Teoria delle Intelligenze Multiple offrendo diverse strategie di problem solving favorisce la possibilità all'utente di esprimersi attraverso quella a lui più favorevole. L'individuazione dei punti di forza grazie alla TIM permette alla persona di potersi affermare attraverso le sue potenzialità e quindi autodeterminare.

4.5.2 Le abilità connesse all'intelligenza Logico-Matematica

In questo gruppo di risposte verrà evidenziata la presenza in alcune risposte di elementi, quali ad esempio il ragionamento, che rimandano ad abilità connesse con l'intelligenza logico-matematica. Nella frase di seguito evidenziata, la strategia individuata dallo studente è quella di fornire un chiarimento:

Di tipo cognitivo, volte a *chiarificare* il più possibile leggi, regolamenti, ruoli, compiti, risorse

Con le risposte che seguono è più visibile lo sforzo che richiede la strategia utilizzata dall'operatore all'utente:

- *Riportare l'utente ad un dato di realtà*
- *Cerco di focalizzare la sua attenzione sui comportamenti che mette in atto*, togliendo l'attenzione da ciò che gli altri a lui vicino fanno. Ciò serve per aiutarlo a prendersi le sue responsabilità.

Le prime due risposte richiamano l'idea di una strategia che invita a fare a riflettere sull'azione. Anche in quelle che riportiamo di seguito, viene suggerito l'invito a riflettere su azioni possibili nel futuro:

- *La richiesta di possibili idee su soluzioni al problema*
- *Cerco di farlo ragionare sulle priorità, soprattutto quando si trova ad affrontare momenti particolarmente complesse*

Richiedere possibili idee su soluzioni e cercare di ragionare su priorità hanno a che fare con una riflessione in grado di proiettare azioni nel futuro. Nella risposta che segue la strategia è sempre rivolta alla riflessione sull'azione ma collocata sia nel passato che nel futuro:

Si cerca di riflettere insieme sulle questioni per capire come le ha affrontate e come le affronterebbe

In questo caso ad esempio l'astrazione non è solo sulla mentalizzazione di ciò che è stato ma anche su come si potrebbe affrontare.

4.6 L'INTELLIGENZA: TEMATICA DI CURIOSITA' E CONOSCENZA

Il 75% (41 su 53) delle persone risponde che sarebbe interessato ad approfondire il tema dell'intelligenza. Esprime un parere favorevole anche se con puntualizzazioni differenti. Il primo gruppo di risposte esprime un parere favorevole circa l'ipotesi di approfondire il tema dell'intelligenza, senza tuttavia fare accenni espliciti al proprio lavoro. Sembra che l'interesse ci sia senza che necessariamente lo si debba agganciare agli aspetti lavorativi. Potremmo dire un interesse personale spinto dal desiderio di conoscenza e curiosità:

- *Vorrei capire altri punti di vista*
- *È sempre interessante avere spunti nuovi di riflessione*
- *Ultimamente sono convinta che l'intelligenza non è una dote diffusa.*
- *Tema interessante*
- *Rispondendo a questo questionario mi sono incuriosita all'argomento, intuendo che ci potrebbero essere molte cose che non so*
- *L' intelligenza umana credo sia poco utilizzata*

L'interesse per la tematica sembra sia un interesse personale, *vorrei capire, sono convinta che..,l'intelligenza umana credo sia poco utilizzata*; per un'assistente sociale, l'interesse è stato sollecitato dal questionario compilato, *Rispondendo a questo questionario mi sono incuriosita all'argomento, intuendo che ci potrebbero essere molte cose che non so.*

Le frasi sotto riportate accennano al fatto che sia una tematica poco conosciuta:

Componente importante e poco esplorata
È una tematica su cui a mio parere fino ad ora ci si è confrontati poco.
Credo che vi sia una formazione in tal senso non congrua.

La prima risposta riportata afferma che sia una tematica poco esplorata, la seconda che sulla stessa c'è poco confronto, la terza che non ci sia una formazione congrua. Quest'ultimo aspetto viene marcato dalla risposta che segue:

Per curiosità. Non credo che conti molto se una persona ha intelligenza 100 e un'altra 60. Per alcune cose può rendere di più quello che ha intelligenza 60. Non credo che serva una scala, ma non so bene cosa

Il dubbio rispetto al proprio pensiero è dato dall'utilizzo del verbo cognitivo *credere*, che troviamo per due volte nella stessa frase e che in ultimo è rafforzato dall'espressione *non so bene cosa serva*. Nonostante alcuni dubbi circa il proprio sapere, tuttavia quest'ultimo è presente e ha una sua configurazione, in questo caso che l'intelligenza si possa quantificare, *ha un'intelligenza 100 e un'altra 60*. Le tre risposte che seguono riferiscono un altro tipo di configurazione circa l'intelligenza:

Quella emotiva secondo me è ancora molto sottovalutata e non considerata anche da noi operatori
Intelligenza emotiva. Ho fatto un corso di aggiornamento.
Mi piacerebbe approfondire il tema dell'intelligenza emotiva

Tutte e tre le risposte citano una configurazione particolare dell'intelligenza, ovvero quella emotiva, che richiama agli studi di GOLEMAN (1995). La prima assistente sociale che scrive ritiene che l'intelligenza emotiva sia sottovalutata, la seconda ci comunica di aver fatto un aggiornamento a riguardo e la terza che le piacerebbe approfondire il tema. Infine l'ultima risposta che trascriviamo, ci fa capire che conosce l'esistenza della Teoria delle Intelligenze Multiple e che vorrebbe approfondire:

Ritengo sia necessario approfondire la valutazione di intelligenze multiple per compiere una diagnosi sociale sulla base delle risorse personali misurabili

Un altro gruppo di risposte rimanda invece alla necessità di approfondire il tema in ragione del lavoro che si esercita, e quindi in ragione del *saper fare*:

- Credo sia fondamentale *per il raggiungimento di risultati positivi nel processo di aiuto*
- mi sono sentita ...poco intelligente... e se *l'approfondimento aiuta a svolgere meglio la professione ... ringrazio.*
- Per migliorare a livello lavorativo e personale
- Credo possa essere importante *per un lavoro più efficace.*
- È un'importante spinta alla nostra *professione potersi formare sull'intelligenza*
- Si è un aspetto che fin ora ho poco approfondito e credo sia utile da approfondire *per meglio elaborare un processo di aiuto*
- se si tratta di studi che aggiornano conoscenza scientifica di Servizio Sociale
- Argomento interessante e trasversale nel nostro lavoro
- Il questionario mi ha fatto riflettere sulla parola *intelligenza correlata al mio lavoro ed è stato interessante e stimolante vederne la potenzialità*

I richiami che si esplicitano in tal senso sono diversi; alcune assistenti sociali esplicitano che l'approfondimento è importante per il lavoro, per la professione, per aggiornare la conoscenza nell'ambito del servizio sociale.

Un gruppo significativo di risposte, arricchisce e declina con maggior dettaglio le ragioni per cui approfondire il tema potrebbe essere funzionale al lavoro dell'assistente sociale.

- È un elemento fondamentale da considerare nel momento in cui si prefiggono degli obiettivi di empowerment, nonché elemento da considerare all'interno della relazione assistente sociale-utente.
- Troppo spesso sottovalutiamo l'intelligenza degli utenti e non siamo sempre in grado di stimolare la nostra e altrui intelligenza sociale ed emotiva.
- Perché *permetterebbe di vedere l'utenza e le sue risorse con una prospettiva diversa*
- Approfondire soprattutto quegli aspetti come l'intelligenza dell'assistente sociale, come metterla in gioco, fin dove ...
- Sempre utile e fondamentale comprendere i meccanismi delle risorse intellettive, in che circostanze si valorizzano, in quali condizioni si rivelano, come sfruttare al meglio
- Potrebbe essere *utile avere più capacità nel testarla e nel poterla allenare nell'utente*

Nel lavoro dell'assistente sociale, approfondire il tema dell'intelligenza sembra essere importante per restituire all'utente la percezione del suo potere nell'affermarsi - È un elemento *fondamentale* da considerare nel *momento in cui si prefiggono degli obiettivi di empowerment*. Tale obiettivo si percorre attraverso una idea di intelligenza che permette di *vedere l'utenza e le sue risorse con un'altra prospettiva*, nello specifico acquisendo conoscenza e competenze che consentono di sapere *in quali condizioni le abilità si rivelano, come si valorizzano e come sia possibile sfruttarle al meglio e allenarle.*

Analizziamo ora le risposte che esprimono un parere negativo circa la possibilità di approfondire la tematica dell'intelligenza. Un gruppo di risposte sembra esprimere un dissenso per la tematica come se fosse poco rispettoso ed etico parlare di intelligenza. Riportiamo di seguito alcune frasi

- *È una parola che nel nostro lavoro non credo debba essere usata*
- *Mi sembra un tema molto poco opportuno quello dell'intelligenza.....in questo ambito di lavoro, generalmente si incontrano persone che sono in difficoltà...diffidare sempre di chi si sente intelligente.*

Altre assistenti sociali trovano inutile approfondire il tema dell'intelligenza, perché lo ritengono un concetto troppo astratto

- *Il tema intelligenza è un termine troppo vago, il mio approccio come quello dei miei colleghi è basato sulle risorse della persona, l'intelligenza è una risorsa ma ha molte sfaccettature ad es. intelligenza emotiva, la domanda è troppo generica*
- *Il concetto di intelligenza è troppo astratto*

Da tale risposta sembra che il concetto di intelligenza della persona sia altro rispetto alle sue risorse; inoltre viene ribadito che è un tema vago. Nonostante la domanda non relegasse il concetto di intelligenza ad un'abilità in particolare, sembra che sia stata interpretata secondo una visione circoscritta e limitata; l'autrice infatti specifica: *l'intelligenza è una risorsa ma ha molte sfaccettature, ad es intelligenza emotiva.*

Per altre assistenti sociali, il tema non è di interesse:

- *in questa fase della vita non solo professionale mi interessa di più la leggerezza...il cognitivo spesso è pesante*
- *avrei altri temi che mi interessano maggiormente*
- *Non credo da operatore che l'intelligenza da sola possa garantire la buona riuscita del processo di aiuto.*

Le prime due risposte utilizzano proprio il termine *interessa* per dire che ci sono altre tematiche, diverse dall'intelligenza, di loro interesse. L'ultima frase invece giustifica il suo rifiuto ad approfondire la tematica asserendo che non è l'intelligenza a *garantire la buona riuscita del processo di aiuto.*

4.7 RIFLESSIONI FINALI

Dall'analisi dei dati sembra evidenziarsi un'immagine di utente intelligente con caratteristiche che rimandano alle abilità dell'Intelligenza Intrapersonale, Interpersonale e Logico-Matematica. Riportiamo di seguito alcune riposte relative all'intelligenza intrapersonale (Tabella 11):

	<i>Utente più intelligente</i>	<i>Utente meno intelligente</i>
IP (Intra)	capace di <i>introspezione</i> ; quello <i>cosciente</i> dei propri bisogni e capacità; chi è <i>consapevole dei propri limiti</i> .	<i>Che non riconosce i limiti, non riesce a confrontarsi</i> con le proprie problematiche, <i>non ha consapevolezza di sé</i>
IP (Inter)	che ha <i>rispetto</i> per i professionisti, che <i>collabora con operatori e servizi, disponibile</i> .	Chiusi nel proprio ambiente familiare, non hanno relazioni con l'esterno,
IML	<i>Capacità di trovare soluzioni concrete, persona pratica</i> , buone capacità organizzative, colui che <i>rielabora strategie</i> , colui che pensa e valuta soluzioni innovative	<i>chi riesce ad essere coinvolto solo su aspetti concreti</i> , persona poco pratica con necessità di essere accompagnata nell'atto pratico, incapace di gestire cose pratiche,

Tabella 11

Come si vede dalla tabella, l'immagine dell'utente intelligente è collegato ad abilità riconducibili all'intelligenza intra ed interpersonale e logico-matematica; al contrario l'utente meno intelligente è colui che ha come punti di debolezza caratteristiche riconducibili alle medesime intelligenze.

Anche rispetto al ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale emergono caratteristiche riconducibili ad abilità connesse all'intelligenza personale e logico-matematica (Tabella 12):

	<i>Ruolo dell'intelligenza dell'assistente sociale</i>
IP (Intra)	<i>Saper distinguere la propria storia personale da quella dell'altro, saper essere, affrontare gli imprevisti che fanno parte anche della nostra esistenza</i>
IP (Inter)	Cogliere le potenzialità altrui, cogliere i suoi bisogni, valutare al meglio le risorse dell'utente,
IML	<i>Capacità di capire quando è necessaria la riprogettazione, determina opzioni, trasferisce le conoscenze e gli strumenti, sviluppare percorsi innovativi e trovare nuove soluzioni</i>

Tabella 12

Stessa rappresentazione sembra delinearsi rispetto al ruolo dell'intelligenza dell'utente (Tabella 13):

	<i>Ruolo dell'intelligenza dell'utente</i>
IP (Intra)	<i>Motivazione, processo di autoconsapevolezza, comprendere e migliorare la propria situazione, capacità di messa in discussione e quindi volontà, rendersi conto dei propri limiti, mettere in gioco le proprie risorse, comprendere le proprie difficoltà</i>
IP (Inter)	<i>Collaborante, dare il suo personale punto di vista, comprendere e accettare i bisogni dell'altro, predisposizione all'altro e impegno</i>
IML	<i>Buona valutazione delle scelte percorribili, elaborare percorsi, predisporre e implementare progetti ideati</i>

Tabella 13

Il ruolo dell'intelligenza sembra essere legato sia alla capacità di mettersi in discussione, di avere autoconsapevolezza, di rendersi conto dei propri limiti, sia alla capacità di collaborare, essere predisposti all'altro e all'impegno. Altre caratteristiche del ruolo sono legate alla capacità di mettere in atto strategie simili alle operazioni mentali, *valutare* scelte, *elaborare* percorsi, *ideare* progetti.

Di seguito infine riportiamo la tabella che illustra le caratteristiche di supporto all'intelligenza (Tabella 14):

	<i>Strategie che chiamano in causa l'intelligenza dell'utente</i>
IP (Intra)	Spingere l'utente alla consapevolezza di sé, alla fiducia in sé stesso, al suo personale cambiamento
IP (Inter)	Portare l'utente a vedere i punti di vista dell'altro, a leggere insieme a lui non solo la sua personale posizione, ma anche vedere da che cosa è composto il suo ambiente circostante.
IML	Di tipo cognitivo, volto alla chiarificazione..., riportare l'utente ad un dato di realtà, farlo ragionare sulle priorità, riflettere insieme su questioni...

Tabella 14

Rispetto alle strategie di supporto all'intelligenza, incontriamo le stesse categorie fino ad ora evidenziate. Le strategie utilizzate dall'assistente sociale spingono l'utente a guardare dentro di sé, ad interagire e collaborare con l'altro, a riflettere per ragionare su priorità e possibilità.

Sia l'immagine dell'utente intelligente che del ruolo dell'intelligenza che delle strategie di supporto a questa sembrano essere caratterizzate da aspetti riconducibili alle abilità tipiche dell'intelligenza intrapersonale, interpersonale e logico-matematica. L'immagine in primo piano dell'utente intelligente che sembra emergere è di colui che ha consapevolezza di sé, riconosce limiti e risorse personali, collabora con l'altro, elabora strategie di percorsi e valuta conseguenze. Le strategie che l'assistente sociale utilizza seguono le stesse linee dell'immagine riportata sopra ovvero sono in armonia con l'intelligenza personale e logico-matematica. La criticità che è possibile sollevare è legata al fatto che tali strategie risultano funzionali di fronte all'immagine di quell'utente intelligente; che tipo di ricaduta potrebbero avere tali strategie quando i punti di debolezza dell'utente intelligente coincidono proprio con l'intelligenza intra ed interpersonale e logico-matematica? Per rispondere a tale quesito ci possiamo far aiutare dalla risposta di un'assistente sociale che alla domanda - Sei interessato alla tematica relativa all'intelligenza? -, risponde:

Credo serva, ma la domanda è di quale tipo di intelligenza parliamo

Con questa frase la rispondente propone, attraverso una domanda, un altro filone di pensiero che sembra voler annunciare, a suo parere, la presenza di più intelligenze. Per comprendere meglio questa domanda ci facciamo aiutare dalla risposta al quesito precedente, dove l'assistente sociale

rispondendo all'interrogativo Che ruolo svolge nel processo di aiuto l'intelligenza dell'utente? scrive: *Credo potrebbe essere molto utile anche se oltre gli aspetti cognitivi ci sono altri tipi di intelligenza*. Il contenuto di tale frase, rafforzato dal verbo cognitivo *credo*, ci conferma l'ipotesi che secondo questa assistente sociale, sia possibile parlare di intelligenze al plurale. Poter avere un'immagine multiforme dell'intelligenza permette di poter rilevare l'ampio spettro delle risorse potenziali in ciascuna persona e quindi valorizzarlo nei suoi molteplici punti di forza e sostenerlo nei suoi punti di debolezza.

Dai dati tuttavia emerge che il 25% del campione raggiunto degli assistenti sociali (12 su 53) non è interessato ad approfondire la tematica e se ci addentriamo all'interno del questionario di uno di questi operatori possiamo scorgere un'altra possibile prospettiva da cui guardare l'intelligenza e che la considera una qualità intrinseca. Vediamo a riguardo cosa scrivono due assistenti sociali. Un'assistente sociale alla richiesta di quale ruolo abbia l'intelligenza nel processo di aiuto, risponde: - *bisogna studiare ed aggiornarsi sempre, l'intelligenza poco conta* -. Se leggiamo le risposte dell'assistente sociale alle altre domande, vediamo che per l'operatore la concezione dell'intelligenza è carica di giudizio, infatti alle prime due domande risponde: *non si può giudicare chi è più intelligente di un altro; non si può giudicare chi è meno intelligente di un altro*. Infatti, avrebbe potuto dire, come hanno scritto altre assistenti sociali, *tutti a loro modo sono intelligenti*, invece usa una negazione, come se dietro la parola intelligenza ci fosse una concezione negativa, di cui non poter parlare. Probabilmente diventa scomodo parlare di intelligenza quando la si considera una qualità intrinseca al soggetto e non un attributo di natura culturale e storico e quindi suscettibile del contesto in cui ci si trova (MUGNY, CARUGATI, 1988). Un'altra assistente sociale, sempre rispetto al ruolo che può svolgere l'intelligenza dell'utente scrive:

il processo di aiuto è una relazione che si instaura con l'utente dove è fondamentale la collaborazione, non condivido questo approccio "intelligenza" al processo di aiuto"

Consapevoli che dovremmo parlare con l'operatore che ha scritto tali risposte per comprendere quale sia il suo tipo di approccio all'intelligenza, tuttavia, se osserviamo le risposte date dalla stessa assistente sociale alle prime due domande aperte circa l'utente più e meno intelligente leggiamo – *non si può pensare all'intelligenza delle persone ma al rispetto che esse hanno per i professionisti; - mi sembra poco corretto giudicare una persona poco intelligente a meno che essa abbia una certificazione che ne attesti il QI*. Considerando nel complesso le risposte fornite è possibile ipotizzare che dietro ci sia un'idea di intelligenza quantificabile, misurabile e circoscritta ad alcune abilità e non altre; secondo il nostro approccio teorico *il rispetto per i professionisti* è riconducibile alle abilità che rimandano all'intelligenza interpersonale, mentre secondo l'autrice sembra essere

qualche cosa di diverso dal concetto di intelligenza. Se consideriamo l'accenno al QI, unita all'espressione *mi sembra poco corretto giudicare una persona poco intelligente a meno che...* sembra possibile confermare che dietro ci sia un'idea di intelligenza puntiforme, quantificabile, misurabile e quindi giudicabile.

In conclusione. L'obiettivo della ricerca è quello di comprendere se il lavoro dell'assistente sociale possa essere sostenuto dalla teoria delle Intelligenze Multiple di H. GARDNER. Tenuto conto dei dati emersi relativamente all'immagine di utente più e meno intelligente e alle strategie di supporto alla intelligenza, ci sembra che un approccio multiforme all'intelligenza possa ampliare la prospettiva da cui l'assistente sociale osserva le abilità della persona e di conseguenza attivare dei supporti in termini di artefatti materiali e simbolici che la sostengano nel suo profilo dinamico. Tale cambiamento culturale e metodologico favorisce l'inclusione delle persone che si sentono riconosciute nella loro differenza sia in termini di punti di forza che di debolezza.

Soprattutto non richiedere proprio le prestazioni che il particolare tipo di utenza non può dare, in quanto punti di debolezza e non di forza. Importante invece cercare il punto di forza per progettare il bridging sul punto di debolezza (CHRISTENSEN M., CHIRLESAN G., WRIGHT J., 2011).

TERZA PARTE

DAL PROGETTO PILOTA ALLA RICERCA AZIONE SITUATA

1. GLI OBIETTIVI DELLA RICERCA

Per concorrere l'obiettivo di comprendere se la Teoria delle Intelligenze Multiple di H. GARDNER, sia nella fase di conoscenza di una persona o di una situazione, sia nella fase di progettazione di un intervento, possa essere di aiuto al lavoro dell'assistente sociale si sono sviluppate due azioni differenti: la prima azione è rappresentata dall'esplorazione del concetto di intelligenza sia da parte di un gruppo studenti iscritti al primo anno di Teorie Culture e Tecniche del Servizio Sociale, presso l'Università degli Studi di Macerata) e frequentanti il corso di Metodi e Tecniche di Analisi dei Processi Psicologici nel secondo semestre (Febbraio-Maggio 2016), sia da parte di un insieme di assistenti sociali, iscritti all'Ordine della Regione Marche. La seconda azione è una ricerca azione realizzata in un contesto situato, ovvero nel Centro Diurno Fenice di Pesaro; anche in questo contesto si è avviata un'esplorazione del concetto di intelligenza da parte di genitori, educatori e ragazzi frequentanti a titolo differente il Centro Diurno Fenice.

In entrambi i sistemi si è inteso rilevare le teorie ingenuie che ruotano attorno al tema dell'intelligenza. L'esplicitazione delle concezioni dell'intelligenza, che spesso come si è detto sopra agiscono a nostra insaputa, è dunque essenziale; esse, infatti, guidano i nostri giudizi e i nostri comportamenti in quanto individui, genitori, educatori, insegnanti, in generale professionisti nel sociale. È per questa ragione che nel progetto di ricerca, prima di coinvolgere i partecipanti nell'esperienza della Teoria delle Intelligenze Multiple, si è deciso di rilevare le loro teorie ingenuie attorno al tema dell'intelligenza perché questo avrebbe favorito la consapevolezza delle proprie idee, aperto la strada a nuove concezioni. La decisione di far scoprire la TIM non solo spiegandola a parole, ma mettendola in pratica nasce dalla consapevolezza che le teorie ingenuie possono essere modificate e integrate da nuovi saperi solo se si realizzano esperienze utili e significative per il momento storico che si sta vivendo.

Il tema dell'intelligenza dell'utente non viene proposta come obiettivo principale nel servizio sociale in modo esplicito. Se leggiamo il codice deontologico dell'assistente sociale e quindi i principi e fondamenti del servizio sociale, constatiamo che il concetto di intelligenza dell'utente non emerge così esplicitamente. Spesso, invece, rileviamo parole come risorse personali, capacità personali, abilità, ecc tutti termini che esprimono competenze individuali ma anche forse risorse economiche e familiari; non sappiamo se questi termini si riferiscano all'intelligenza delle persone, a qualche costrutto simile o ad altro e diverso dall'intelligenza. Nella metodologia di servizio sociale è evidente il ricorso a tali termini per indicare genericamente le risorse della persona, che possono comprendere quelle individuali, che potremmo meglio declinare con le intelligenze individuate da GARDNER, quelle familiari, lavorative, economiche.

2. LA METODOLOGIA DELLA RICERCA

La metodologia adottata in questo lavoro di ricerca è in linea con la prospettiva socio-culturale fino ad ora descritta. Visto che l'essere umano è in relazione e quindi in dinamica con l'ambiente (BRONFENNBRENNER, 1976; VYGOTSKIJ, 1934), visto che il processo di attribuzione di significati co-costruisce la realtà (BRUNER 1996), per comprenderla è necessario un processo che interpreti e non un metodo che quantifichi. Da ciò scaturisce la metodologia qualitativa rispetto alla raccolta e analisi dei dati. L'approccio scelto è quello della ricerca qualitativa e nello specifico, l'impostazione metodologica adottata si ispira alla ricerca-azione situata (ZUCCHERMAGLIO, 2013).

L'intento infatti nella metodologia utilizzata è conoscere quali significati le persone attribuiscono alle loro esperienze, agli eventi e ai concetti⁷ di cui sono rispettivamente partecipi e detentori nell'ambiente in cui vivono. Gli aspetti sui quali andremo sinteticamente a porre l'attenzione sono: il processo della ricerca, l'oggetto di analisi della ricerca, il campionamento, il tipo di analisi dei dati, la stesura del rapporto di ricerca.

2.1 LA RICERCA QUALITATIVA

La scelta metodologica intrapresa non viene rigidamente definita a priori ma è stata delineata e sistematizzata sempre più durante il processo di ricerca; infatti, come dice la ZAMBRANO (2003) esiste una "codipendenza evolutiva fra metodo ed esperienza" nel senso che l'una fa luce sull'altra e l'una senza l'altra non consentirebbe il raggiungimento degli obiettivi. Nella ricerca qualitativa, sia la metodologia che gli strumenti non sono assoggettati alla ricerca, ma sono al servizio degli obiettivi di questa; ciò è possibile grazie al fatto che il processo della ricerca non è lineare ma bensì circolare (MAXWELL, 1992; GOBO, 1998), infatti pur avendo definito all'inizio sia il campione che gli strumenti, nel corso dell'implementazione della ricerca sono stati rivisti e riadattati al contesto. Ciò che accade in fase di realizzazione, essendo questa una *ricerca situata* e quindi calata in un contesto reale, ha rilevanza metodologica e conoscitiva (ZUCCHERMAGLIO, 2013).

La ricerca qualitativa segue un processo circolare perché essendo attenta anche al particolare, a ciò che esula dagli obiettivi stabiliti a priori, fa sì che ci sia una stretta connessione fra raccolta e analisi dei dati ed interpretazione degli stessi. Si tratta di un processo ciclico: il problema di ricerca, gli obiettivi e le metodologie utilizzate sono soggetti a continua ridefinizione sulla base della negoziazione tra i partecipanti alla ricerca. Tale ridefinizione è utile per cogliere nel migliore dei modi la realtà ed intervenire in maniera adeguata. È utile chiedersi quali dinamiche previste e

⁷ Nel nostro caso le rappresentazioni dell'intelligenza.

quali non previste si sono manifestate. Le dinamiche non previste possono portare a correzioni di rotta nel processo, ma forniscono anche informazioni importanti in quanto più inaspettate.

Il disegno di ricerca nell'approccio qualitativo è flessibile poiché si costruisce secondo la logica della situazionalità, (ZUCCHERMAGLIO, 2013) ciò che diventa necessario è rendere trasparenti i flussi di ragionamenti attraverso i quali il disegno prende forma.

L'oggetto della ricerca ha inizio da un bisogno conoscitivo, che viene definito problema di ricerca, o dubbio; il problema di ricerca è sempre formulato come una domanda: nel nostro caso è – *“Il lavoro dell'assistente sociale, può essere supportato dalla Teoria Intelligenze Multiple di H. GARDNER? La metodologia di lavoro del servizio sociale, i suoi principi e fondamenti sono in armonia con la Teorie delle Intelligenze Multiple?”* Dagli interrogativi della ricerca discendono gli obiettivi; nella nostra situazione sono: rilevare le rappresentazioni dell'intelligenza da parte di genitori, ragazzi, e educatori.

Circa il campionamento è di tipo mirato (MORTARI, 2007) e pertanto vi è il ricorso ad un numero limitato di soggetti. La critica che viene mossa a questo tipo di campionamento è che non consente generalizzazioni; tuttavia l'obiettivo generale di una ricerca qualitativa non è necessariamente la generalizzabilità dei risultati, ma la trasferibilità delle procedure d'indagine, nonché la significatività dei dati raccolti per il contesto di riferimento e quindi per i partecipanti alla ricerca.

Rispetto all'analisi dei dati è di tipo bottom-up ovvero dal basso verso l'alto, ciò significa che le categorie vengono definite nel corso del processo e non in anticipo:

La ricerca qualitativa è aperta, esplora un ambito o testa delle ipotesi sulla base di dati non strutturati utilizza tecniche d'indagine che non definiscono a priori lo spazio delle possibili risposte che si potranno ottenere, raccoglie quindi dati non strutturati e utilizza tecniche di analisi che conducono almeno in parte, all'identificazione di proprietà/concetti nuovi, che non stava cercando. In entrambi gli approcci (qualitativo e quantitativo) si cerca qualche cosa, nella ricerca qualitativa si sa il dove, si conosce (o si dovrebbe conoscere) il come, ma si conosce il che cosa solo in termini generali, il resto va scoperto attraverso i dati. La ricerca quantitativa trova quello che cerca e non sappiamo niente di tutto quello che non ha cercato. La ricerca qualitativa trova quello che trova e non sappiamo niente di tutto quello che non ha trovato (IBID, p. 33).

Il bisogno conoscitivo della ricerca, pur avendo origine da un dubbio, e quindi da una domanda, non mira a *cercare* informazioni, ma bensì scrivere le cose e le relazioni che si *trovano* (LUCIDI, ALIVERNINI, PEDON, 2008).

2.2 LA VALIDITÀ DEI RISULTATI

L'autenticità dei risultati, più in generale l'attendibilità dei risultati nella ricerca qualitativa, può essere valutata secondo quattro criteri fondamentali (KREFTING, 1991).

Il primo è il *valore della verità*⁸; esso ha origine dal modo attraverso cui le informazioni sono state raccolte, analizzate ed interpretate. Il ricercatore, in grado di approcciarsi alla conoscenza sociale in modo critico⁹ adotterà differenti metodi per raccogliere informazioni perché lo scopo è quello di conoscere al meglio la realtà nella quale si opera, consapevoli che questa è data anche dai significati che i partecipanti attribuiscono al problema che si sta studiando. Senz'altro un approccio critico alla conoscenza è favorito da una conoscenza teorica il più possibile integrata, che metta insieme quindi fattori individuali, sociali, culturali, considerandoli interdipendenti. Il valore della verità di una ricerca qualitativa come soggetto-orientata e quindi non definita a priori dal ricercatore; dal momento che la nostra ricerca mira a comprendere i significati attribuiti dai partecipanti ad un determinato tema, pertanto le interpretazioni possono essere molteplici, quindi il lavoro del ricercatore, attento al valore della verità della ricerca, diventa quello di rappresentare quella realtà che i partecipanti rilevano vera/significativa per sé. È per questo che la ricerca qualitativa si chiude nel momento in cui l'interpretazione dei dati è stata confrontata con i partecipanti alla ricerca.

Così come nella ricerca quantitativa si parla di validità di contenuto, nella ricerca qualitativa di validità semantica¹⁰ che sta ad indicare la corrispondenza fra le interpretazioni formulate e il riconoscimento di queste da parte dei partecipanti.

La scientificità della ricerca azione risiede nell'autenticità dei risultati prodotti e questa è data dal grado di coinvolgimento dell'intera comunità educativa, dalla completezza di analisi della realtà sotto esame, dall'ancoraggio dei risultati al contesto (TRINCHERO, 2013). Non è quindi indispensabile che la ricerca giunga a formulare delle vere e proprie scoperte, ma avrà successo nella misura in cui avrà incrementato la consapevolezza degli operatori e avrà migliorato la qualità del Servizio.

Il secondo criterio è l'applicabilità, ovvero la capacità di generalizzare i risultati alla popolazione allargata; poiché la ricerca qualitativa spesso è realizzata nei contesti naturali, poche sono le variabili controllabili e pertanto ogni contesto di ricerca è unico ed è illusorio pensare alla

8

http://www.evidencebasednursing.it/master/master_2013_2014/Slide_corso_ricerca_2104/mosci/II%20rigore_ricerca_qualitativa_attendibilita.pdf

9 Dobbiamo ai Gestaltisti un'interessante riflessione sulla differenza che può determinarsi tra mondo fisico e mondo fenomenico, realtà fisica e realtà fenomenica, la realtà così come il soggetto la percepisce.

10

http://www.evidencebasednursing.it/master/master_2013_2014/Slide_corso_ricerca_2104/mosci/II%20rigore_ricerca_qualitativa_attendibilita.pdf

generalizzazione dei risultati. L'applicabilità va rivista come *adattabilità* o *trasferibilità*, ovvero quando i risultati si adattano bene a contesti con caratteristiche simili; la trasferibilità è tuttavia responsabilità principale di chi intende trasferire i dati, piuttosto che del ricercatore, a cui aspetta invece il compito di presentare i dati descrittivi nel modo più dettagliato possibile. In altre parole in questa tipologia di ricerca, non si parla di validità esterna ma di trasferibilità dei risultati in senso verticale o orizzontale. Ciò significa poter estendere conoscenze e procedure di azioni a problemi analoghi che dovessero presentarsi nello stesso contesto o in contesti analoghi.

Il terzo criterio è la consistenza dei dati, ovvero la capacità della ricerca di riprodurre gli stessi risultati se replicata con gli stessi soggetti. Nella ricerca qualitativa, le variabili sono tante e difficilmente controllabili; trovare più contesti identici è impossibile e anche immaginare di ripetere la stessa ricerca nello stesso luogo con le stesse persone non è cosa scontata. In primo luogo, le stesse persone potrebbero non essere più presenti, inoltre l'esperienza precedentemente vissuta diventa bagaglio esperienziale e conoscitivo dei partecipanti, pertanto molto verosimilmente le loro rappresentazioni circa il medesimo oggetto di indagine risentirebbero dell'esperienza già maturata. La ricerca qualitativa enfatizza l'unicità della situazione umana e guarda più alla *variabilità* delle esperienze, piuttosto che ad una sua identica ripetizione (FIELD & MORSE, 1985). La ricerca qualitativa guarda più al range di esperienze piuttosto che alla media delle esperienze, così che è importante includere nei risultati le situazioni atipiche o non regolari. In altre parole, l'analisi qualitativa non cerca generalizzazioni ma si occupa di capire le situazioni nella loro unicità, tenendo conto delle relazioni con il contesto.

Il quarto criterio dell'attendibilità è *la neutralità*, o anche detta obiettività che si riferisce al grado con cui i risultati sono funzione unicamente degli informatori, delle condizioni della ricerca e non di altri fattori. Nella ricerca qualitativa, invece, i ricercatori provano ad accrescere il valore dei risultati riducendo le distanze tra ricercatore e informatori (LINCOLN & GUBA, 1985) proprio perché la ricerca non ha come unico obiettivo il conoscere, ma la definizione di possibili nuovi modi di operare

Per concludere, l'autenticità dei risultati passa attraverso l'analisi dei dati e l'approccio naturalistico, nel fare questo passaggio, valorizza gli sguardi dall'interno del contesto (ZUCCHERMAGLIO, ALBY, FATIGANTE, SAGLIETTI, 2013). Poiché è il contesto che fissa il significato, i partecipanti alla ricerca, che vivono nel contesto, sono chiamati ad esprimere i loro punti di vista in merito all'interpretazione dei dati fornita dal ricercatore, ciò per sottoporli ad una verifica dall'interno. Il fondamentale criterio di attendibilità dei dati è la credibilità e i risultati possono essere considerati credibili quando è possibile verificare che nella loro formulazione si è tenuto conto delle interpretazioni e delle valutazioni fornite dai soggetti partecipanti alla ricerca

(CICOGNANI, 2002). Ai fini dunque della validazione di risultati, il processo di negoziazione dei significati dovrà avvenire lungo tutto il processo di indagine.

2.3 II RUOLO DEL RICERCATORE

Il ruolo del ricercatore è strettamente intrecciato e connesso al paradigma teorico di riferimento. Soprattutto nella ricerca situata, anche il ricercatore è situato, avendo un genere, una storia, un'età una provenienza culturale e professionale. Il ricercatore, infatti, si inserisce nella realtà così come essa si presenta nel suo modo di apparire ordinario. La postura del ricercatore è come quella del naufrago, nel senso che egli è chiamato ad entrare nella realtà nuova in cui si avventura senza gli strumenti ordinari e poi mettersi ad ascoltare le cose per capire come vogliono essere conosciute. In questo senso, l'essenza del metodo è quella dell'essere a-metodico: come fosse un ospite che approfitta di ogni porta aperta sulle cose per comprenderle e guardarle (ZAMBRANO 2003). Gli atteggiamenti che maggiormente caratterizzano il ricercatore in questo lavoro sono quelli del *rispetto* e della *riflessività*.

Riguardo al primo, possiamo dire che il rispetto è verso l'Altro e l'ambiente. Il rispetto verso l'altro è dato non solo dalla consapevolezza di tenere distinti il mondo fisico, da quello fenomenico a quello retorico (CANESTRARI, 1984), ma anche dal fatto di saper accogliere quest'ultimo così come si presenta, senza per forza doverlo ricondurre a delle categorie specifiche; inoltre, il rispetto verso l'altro è dato dall'adozione di una pluralità di approcci (POJAGHI 2008), che non si contraddicano tra di loro, e che consenta di cogliere la complessità e la ricchezza dell'Altro. Il materiale linguistico raccolto andrà trattato con estremo rispetto affinché si producano risultati suscettibili di essere discussi, nella consapevolezza che

La parola non è trasparente, ma è una costruzione dialogica complessa” per cui “è necessaria una digressione semantica per analizzare le strutture di significato” (DEMAZIÈRE, DUBAR, 1997/2000, pp. 5-6).

Approcciarsi alla conoscenza nel rispetto dell'Altro non va inteso come vago e generico modo di benevolenza, ma come specifico approccio psicologico alla relazione con l'Altro. In tal senso la relazione rispettosa si concretizza

nell'accogliere le parole della persona come espressione della sua realtà interiore alla quale va ascritta una dignità sua propria indipendentemente dal fatto che rispecchi altri livelli di realtà; nel sospendere ogni valutazione (o svalutazione) per considerare la realtà interiore della persona nelle sue caratteristiche peculiari e originali;

nel lasciare che la realtà interiore della persona si manifesti attraverso il discorso con il suo tipo di struttura (GALLI G., 1990, p. 49).

Il rispetto verso l'Ambiente, invece, va inteso come la capacità del ricercatore di assumere questo ruolo all'interno di un contesto dove lavora come operatore; rispettare l'ambiente quindi, significa stare in quel delicato confine che separa il ruolo del ricercatore da quello dell'operatore. Le situazioni di ricerca in campo sociale sono dinamiche e il ricercatore è un partecipante e non solamente un osservatore (LEWIN, 1951). Nella ricerca situata, infatti, l'operatore, indossa i panni del ricercatore e con questa veste opera all'interno del contesto dove nella quotidianità lavora come operatore. E' come se il ricercatore entrasse sullo stesso palcoscenico, dove generalmente recita la parte dell'operatore, con le vesti del ricercatore; egli si deve far ri-conoscere in un ruolo diverso portando con sé, un inquadramento teorico ben definito, una metodologia specifica e degli strumenti adeguati alla stessa. Rispettare l'ambiente, significa negoziare l'accesso al campo insieme ai differenti livelli decisionali, rispettare i tempi del contesto in cui ci si trova ad operare, negoziare con i partecipanti il progetto di ricerca (ZUCCHERMAGLIO, 2013).

L'atteggiamento della riflessività è strettamente legato a quello del rispetto verso l'Altro; la riflessività del ricercatore è necessaria per poter andare verso l'Altro e l'ambiente nel quale egli vive cogliendo tutti quegli aspetti che appartengono alla sua unicità e complessità ed essendo disposto a mettersi in discussione rispetto ai possibili limiti e difetti del disegno di ricerca e rispetto ad altre possibili interpretazioni dei dati (CICOGNANI, 2002). La riflessività del ricercatore diventa una pratica di ricerca.

Il ricercatore è naturalmente inserito in un mondo morale, è una persona che ha un'etica, posizione e preferenze politiche, E soprattutto nel caso della ricerca situata che studia pratiche sociali quotidiane, i temi e gli oggetti della ricerca sono sempre ineludibilmente intrisi di scelte valoriali (ZUCCHERMAGLIO, 2013, p. 37).

La riflessività guida il ricercatore verso una maggiore attenzione della propria soggettività e della consapevolezza di come la conoscenza dell'Altro viene costruita. E' necessaria una vigilanza sulle proprie pratiche di ricerca e sulla posizione politica, culturale, sociale del ricercatore. (SASSO, BAGNASCO, GHIROTTI 2015). Il ricercatore deve continuamente riflettere sulle sue caratteristiche ed esaminare come queste influenzano la raccolta e l'analisi dei dati. Uno strumento che il ricercatore può utilizzare per dare spazio alla sua riflessività è il diario di bordo, che deve contenere tre tipi di informazioni: il programma dell'intervento giornaliero, definito in termini di giorni, tempi e attività, andamento dell'attività svolta con particolare attenzione ad eventuali criticità sopraggiunte, riflessione sull'esperienza.

Fondamentale è la disposizione a praticare la disciplina della riflessione che consiste in un'auto-interrogazione mirata a pensare il luogo dal quale si pensa (MORTARI, 2007). Il ricercatore in questo processo di autocomprensione è dotato di una zona chiara che è lo sfondo paradigmatico che ha scelto e lo sfondo opaco, l'insieme dei valori, delle credenze che nutre verso l'oggetto di indagine e la ricerca stessa. La metacognizione circa lo sfondo opaco contribuisce a rendere esplicito ciò che tende ad accadere tacitamente così che sarà possibile criticarlo e se necessario modificarlo. La posizione della ricercatore è di esserci con co-scienza al fine di interrogare la zona del posizionamento soggettivo. E' necessario sviluppare quell'atteggiamento che viene definito dell'autopresenza, ovvero stare con il pensiero raccolto sull'azione cognitiva nel suo divenire impedendo alla mente di lasciarsi assorbire dall'attività in cui è coinvolta. Questa riflessività è detta anche umiltà (ZAMBRANO, 2003) del ricercatore intesa come la capacità del medesimo di valutare criticamente e con continuità ogni passo che intende compiere. Inoltre richiede di abbandonare le proprie teorie senza restare ad esse tenacemente abbarbicati anche quando se ne avverte la debolezza:

La soggettività del ricercatore viene attraverso la riflessività trasformata da problema a risorsa per migliorare la qualità dell'analisi (ZUCCHERMAGLIO, 2013, p. 38).

La riflessività quindi sostiene il processo di analisi circolare, l'analisi e l'interpretazione dei dati ed evita che la metodologia diventi ortodossia, ovvero

Si mantenga flessibile per adattarsi in modo situato appunto, ai problemi che vuole affrontare. L'essere riflessivi, quindi serve anche per imparare ad essere anche metodologicamente «scorretti» e creativi quando questo sia utile ad aumentare il valore conoscitivo della ricerca (ZUCCHERMAGLIO, 2013, p. 38).

Nel nostro progetto di ricerca la riflessività ha caratterizzato tutto il percorso mettendo in discussione non solo le azioni messe in campo ma anche l'analisi dei dati che di volta in volta andavano emergendo, cercando di renderle sempre più esplicite al ricercatore, all'operatore e all'utente.

3. IL PROGETTO PILOTA PRESSO IL CONSULTORIO FAMILIARE DI PESARO

La prima azione messa in campo è stata quella della realizzazione di un progetto pilota avente come scopo quello di mettere a punto metodologia e strumenti impiegati successivamente nella esperienza presso il Servizio Tossicodipendenze. La metodologia utilizzata è quella della ricerca azione, che prevede quindi due fasi di rilevazioni dati, una prima dell'esperienza e una dopo, ed una intermedia detta azione. Descriviamo le caratteristiche principali del progetto pilota, mettendo in risalto, il campione individuato, gli strumenti di rilevazione, la fase dell'azione che consiste in un'azione educativa rivolta ad educatori e genitori, l'analisi dei dati e le conclusioni da cui discende il progetto di ricerca.

3.1 IL CONTESTO DI APPLICAZIONE DELLA RICERCA PILOTA: IL CONSULTORIO FAMILIARE PRESSO L'UNITÀ OPERATIVA TUTELA MINORI, FAMIGLIA E DONNA DI PESARO

La ricerca pilota è stata condotta tra gli utenti in carico al Consultorio familiare e l'UMEE (Unità Multidisciplinare dell'Età Evolutiva) dell'Area Vasta 1 Distretto di Pesaro (A.S.U.R. Marche); entrambi i Servizi fanno parte dell'Unità Operativa "Tutela Minori, Famiglia e Donna" della sopracitata Azienda regionale sanitaria. All'interno del Consultorio, per quanto interessa la presente ricerca, vengono presi in carico i minori che vivono situazioni di disagio familiare e che vi giungono o su segnalazione delle Autorità competenti o con accesso spontaneo; nell'ambito dell'UMEE, afferiscono minori con disabilità fisiche e/o psichiche. I minori vengono generalmente presi in carico attraverso progetti individualizzati che interessano il minore stesso e la sua famiglia; gli interventi possono essere destinati al minore stesso (sostegno psicologico, supporto educativo a domicilio, inserimento in comunità, inserimento Centro Diurno, sostegno scolastico) e/o alla sua famiglia (sostegno psicologico, mediazione familiare, accompagnamento educativo).

L'intervento pilota messo in campo si è inserito trasversalmente tra i due Servizi sopra citati e pertanto il campione è stato individuato presentando il progetto pilota ai differenti operatori che hanno in carico le situazioni di minori con le caratteristiche citate.

3.2 IL CAMPIONE

I destinatari dell'intervento avviato presso il Consultorio sono stati i seguenti:

- genitori in carico ai Servizi Consultorio - UMEE i cui figli sono stati affiancati a domicilio dall'educatore (da almeno un mese) oppure partecipanti ad un gruppo pomeridiano (presso un luogo diverso dal domicilio) condotto da educatori;

- educatori domiciliari designati ai bambini in carico ed educatori conduttori di gruppi di bambini.

Come accennato, il campione è stato individuato grazie agli operatori che lavorano all'interno dei Servizi Consultorio – UMEE di Pesaro. A loro è stato presentato il progetto e a loro si è chiesto chi potesse partecipare al percorso TIM, visto come intervento di sostegno alla funzione educativa. Gli operatori hanno assegnato al ricercatore una lista di nominativi di bambini con i rispettivi recapiti delle figure adulte di riferimento. Il ricercatore ha contattato questi adulti invitandoli al giorno di presentazione del percorso. A coloro che avevano già annunciato, al contatto telefonico, l'impossibilità a partecipare, gli è stata data la possibilità di ascoltare individualmente i contenuti della proposta educativa, programmando un colloquio. In tale sede, agli adulti è stato fatto compilare il questionario del *Project Spectrum*¹¹ in entrata. Tali adulti, non hanno tuttavia compilato il questionario in uscita non avendo partecipato all'esperienza e non essendo più in carico al Servizio. Di seguito si riporta la tabella dei genitori ed educatori partecipanti al progetto pilota abbinati al proprio figlio, bambino che seguono (Tabella 15):

Nominativi bambini	Età	Tempo di rapporto con Educatore	Genitori/familiari	Educatori
Nicole	8 anni	4 anni	Madre	Educatore (Giorgia)
Marco	8 anni	4 anni	Nonna	Educatore (stesso di Nicole) (Giorgia)
Massimiliano	8 anni	3 anni	Madre e Padre	Educatore (Claudia)
Luca	12 anni	3 anni	Madre	Educatore (Luca)
Vincenzo	12 anni	3 anni	Padre	Educatore (Marco)
Michela Angelica Alessandro Massimo	9 anni	3 anni	Nessun genitore	Educatore (Michele) Educatore (Elena)

Tabella 15

3.3 GLI STRUMENTI DI INDAGINE UTILIZZATI

Gli strumenti scelti sono strettamente connessi agli obiettivi della ricerca sopra descritti e sono teoricamente orientati nel senso che sono costruiti rispettando il quadro teorico di riferimento a

¹¹ Questionario tratto (e modificato) da H. GARDNER, D. H. FELDMAN, M. KRECHEVSKY (a cura di), *Project Spectrum: manuale di valutazione prescolare*, trad. it., Junior, Bergamo 2002, vol.1, pp. 208-209.

cui la ricerca si attiene e appropriati rispetto al fenomeno e al contesto di indagine (ZUCCHERMAGLIO, ALBY, FATIGANTE, SAGLIETTI, 2013). Pertanto diversi sono stati gli strumenti utilizzati per la rilevazioni di dati e costruzione di informazioni. Di seguito l'elenco degli strumenti utilizzati (Tabella 16):

1. un questionario costituito da una sola domanda aperta: *Chi è secondo te il bambino intelligente*¹²?
2. un questionario semistrutturato per rilevare il profilo dell'intelligenza del figlio o bambino che seguono¹³;

Data inizio del programma del ragazzo c/o Centro Diurno o Servizio SED.....	
NOME DEL GENITOREO EDUCATORE.....	ETA'
NOME DEL RAGAZZO.....	ETA'
1)Indichi le due aree generali nelle quali suo figlio (il bambino/ragazzino che educa?) mostra al meglio le sue abilità. Scelga tra:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Linguaggio 2. Logico-matematica 3. Conoscenza spaziale (comprendere le relazioni con gli oggetti, ha senso dell'orientamento, comprende e conosce la geografia, ecc...) 4. Musica 5. Movimento 6. Conoscenza interpersonale (include la comprensione di intenzioni e stati d'animo nell'interazione con gli altri e la capacità di agire su questa conoscenza) 7. Conoscenza intrapersonale (include la consapevolezza dei propri sentimenti, degli interessi e dei gusti personali. 8. Conoscenza naturalistica (comprende l'amore per la natura, la conoscenza del mondo vivente, la capacità di riconoscere odori, sapori, colori...) 9. Conoscenza esistenziale (include la riflessione su problematiche esistenziali come quelle riguardanti il significato della vita e della morte, le esperienze più profonde dell'umanità, i riferimenti al tema della giustizia/ingiustizia, alle regole ecc) 	
2)Se possibile fornisca qualche esempio specifico di occasioni in cui il bambino/il ragazzo ha usato queste abilità.	

3)Tra le nove aree precedentemente elencate, indicate una o due in cui il bambino/ragazzo mostra minore abilità.	

4)Se possibile forniscia qualche esempio	

Tabella 16

¹² Quesito tratto e modificato sulla base della Teoria dei costrutti personali di KELLY (1955/2004) e nello specifico i collegamenti di costrutti attraverso i contrasti.

¹³ Questionario tratto (e modificato) da H. GARDNER, D. H. FELDMAN, M. KRECHEVSKY (a cura di), *Project Spectrum: manuale di valutazione prescolare*, trad. it., Junior, Bergamo 2002, vol.1, pp. 208-209.

Le aree generali di abilità cui si fa riferimento negli item sono riferite alle nove intelligenze individuate da GARDNER. Le prime due domande chiedono di indicare due aree di forza riconosciute nei bambini, motivando la scelta fatta e fornendo esempi di situazioni in cui si siano osservate tali abilità; le terza e la quarta domanda chiedono, invece, di indicare due aree di debolezza, anche in questo caso motivando la risposta e offrendo esempi di comportamenti osservati.

3. un questionario con una sola domanda aperta (a chiusura di ogni incontro) al fine di aiutare i partecipanti a focalizzare una concettualizzazione che ritengono importante per loro: *Che cosa ti porti a casa da questo incontro?*;

4. un questionario a domande aperte a chiusura del percorso per aiutare i partecipanti a continuare a mentalizzare l'esperienza vissuta e per avere un riscontro come ricercatori circa la proposta vissuta: *Che cosa ti porti a casa rispetto al ruolo di educatore/genitore, al rapporto con educatore/genitore, al rapporto con il bambino, ai contenuti trattati, alla metodologia utilizzata e qualche suggerimento?*.

3.4 L'AZIONE EDUCATIVA RIVOLTA A GENITORI ED EDUCATORI

L'azione messa in campo è di tipo educativo: nello specifico è stato realizzato un percorso per genitori ed educatori di sei incontri, in ognuno dei quali i partecipanti hanno vissuto attività ludiche che chiamano in causa il ricorso ad una o due delle intelligenze multiple individuate da GARDNER. Tali incontri sono stati preceduti da un incontro di presentazione del percorso ai partecipanti, i quali sono stati edotti della durata del progetto, della metodologia e degli obiettivi. Di seguito, si riportano gli incontri effettuati, le strategie di problem silving ed altre strategie coinvolte (Tabella 17). Le strategie vengono messe in campo attraverso attività teorico pratiche (CHRISTENSEN, CHIRLESAN, 2011):

N° incontro	ATTIVITA'	Strategia di problem solving esplorate	Altre strategie coinvolte
1	Presentazione progetto Somministrazione questionari Quanto è lungo un minuto	Nove intelligenze	I.P., I.L.
2	Percorso ad ostacoli a coppie (un membro della coppia bendato, guidato nel percorso dall'altro) Scrittura della propria autopresentazione	I.C.C.	I.P., I.L.
3	Costruire la mappa relativa ai luoghi nei quali il genitore si prende cura dei suoi figli. (per il genitore) Costruire la mappa relativa ai luoghi che rappresentano i contesti di crescita del bambino. (per educatore)	I.S.	I.P., I.L.

	Produrre una melodia con oggetti che facciano rumore	I.M.	
4	1)Discussione su ciò che è naturale e ciò che non lo è in base a degli oggetti che ogni partecipante ha portato da casa considerandolo il più naturale 2)Di fronte ad un cesto di frutta e verdura, i partecipanti decidevano che cosa farne Descrivi l'immagine che hai di te come genitore	I.N. I.P. (intra)	I.P., I.L.
5	I maestri segreti Le dieci regole	I.P. (inter) I.E.	I.P., I.L.
6	Riflettere e scrivere il susseguirsi dell'interazione fra genitore e figlio durante un litigio Feedback finali Seconda somministrazione del questionario (<i>Spectrum</i>)	I.M.L. 1)contenuti 2)metodologia 3)ruolo di genitori, educatori 4)la relazione fra ed e genitori 5)la relazione con i piccoli	I.P., I.L.
			Tabella 17

A titolo esemplificativo, si riporta un'immagine che illustra un prodotto dell'attività nella quale i partecipanti chiamavano in causa l'intelligenza Naturalistica:



3.5 ANALISI DEI DATI DEL PROGETTO PILOTA

Di seguito riportiamo l'analisi dei dati raccolti descrivendo brevemente alcuni elementi rilevati circa le rappresentazioni dell'intelligenza e i profili dei punti di forza e di debolezza dei bambini presi in considerazione. In secondo luogo ci soffermeremo sulle considerazioni offerte dai partecipanti in merito all'esperienza vissuta, al fine di comprendere se rispetto alla metodologia e strumenti utilizzati fosse necessario modificare alcuni aspetti.

3.5.1 *Le teorie ingenuie sulla intelligenza da parte dei genitori e degli educatori*

Le idee attorno al concetto di intelligenza fornite dagli adulti partecipanti alla ricerca, scaturiscono dalle risposte alla domanda *Chi è per te il bambino intelligente?*-. Gli educatori a riguardo rispondono:

- (1) ogni bambino è intelligente in modo diverso, ognuno ha più o meno *abilità*. Forse l'intelligenza sta nel saperle riconoscere e utilizzare al meglio;
- (2) ognuno di noi a suo modo è intelligente, quindi non esiste un bambino non intelligente
- (3) quel bimbo che può essere circondato da figure adulte capaci di farlo crescere senza contaminare le sue *qualità e doti* innate

- (4) è colui che impara dai propri errori e non ne ripete altri
- (5) è un bambino che non si ferma all'aspetto delle cose, delle notizie, delle esperienze, ma che va "oltre" che ha senso critico e una personale visione delle cose e del mondo; è colui che mette in atto tutte le sue *strategie e potenzialità per affrontare una determinata situazione*. E' colui che si sente emotivamente e affettivamente presente ed individualizzato
- (6) è colui che riesce a cogliere le emozioni e le sensazioni dell'altro, è in grado di analizzare la situazione contestuale in cui vive, di *mettere in atto strategie di problem-solving di fonte ad un problema e creare relazioni positive con adulti e coetanei*

Da queste sei risposte, si rileva che fra gli educatori vi è l'idea che l'intelligenza possa essere vista non in forma monolitica, ma al plurale *-ogni bambino è intelligente in modo diverso, ognuno ha più o meno abilità; ognuno di noi a suo modo è intelligente, quindi non esiste un bambino non intelligente*. Inoltre sembra affacciarsi l'idea che l'intelligenza sia data da fattori innati -quel bimbo che può essere circondato da figure adulte capaci di farlo crescere senza contaminare le sue *qualità e doti* innate. Sembra evidenziarsi anche l'immagine di un'intelligenza adattiva, ovvero in grado di imparare dai propri errori e in grado di far fronte ai problemi: - *è colui che impara dai propri errori e non ne ripete altri*; è colui che mette in atto tutte le sue *strategie e potenzialità per affrontare una determinata situazione*; di *mettere in atto strategie di problem-solving di fonte ad un problema e creare* relazioni positive con adulti e coetanei. Infine, si rilevano anche elementi riconducibili alle caratteristiche dell'intelligenza personale, come studiata da Gardner: *E' colui che si sente emotivamente e affettivamente presente ed individualizzato*; è colui che riesce a *cogliere le emozioni e le sensazioni dell'altro.....*, di *mettere in atto strategie di problem-solving di fonte ad un problema e creare* relazioni positive con adulti e coetanei.

Rispetto allo stesso quesito, *Chi è secondo te il bambino intelligente?*- i genitori rispondono:

- (7) quello che segue il suo istinto di sopravvivenza cercando di condividere le risorse con equità;
- (8) è un bambino che da soddisfazione al proprio genitore
- (9) ascolta ed è autonomo;
- (10) il bambino intelligente non è solo quello che impara bene le materie di scuola. Se non si impara l'empatia, il rispetto per gli altri, quello che impari a scuola non serve a niente. Il B. intelligente apprezza un quadro, un fiore, un cucciolo di animale e soprattutto diventerà una "persona", qualcuno a cui fare riferimento e fondamento.
- (11) A modo proprio tutti i bambini sono intelligenti;
- (12) è colui che capisce il ruolo della famiglia e sa comprendere i momenti belli e brutti della vita
- (13) ha una *buona espressione comunicativa*
- (14) colui che sa *affrontare le varie difficoltà che lo circondano sapendo ascoltare e farsi aiutare* nel suo cammino di crescita

Anche in queste risposte, ritroviamo accenni che rimandano all'idea di un'intelligenza trasversale ad ogni essere umano e che si manifesta in modo differente: *A modo proprio tutti i bambini sono intelligenti.* Un altro genitore esprime un concetto simile in modo più descrittivo: *- Se non si impara l'empatia, il rispetto per gli altri, quello che impari a scuola non serve a niente. Il B. intelligente apprezza un quadro, un fiore, un cucciolo di animale e soprattutto diventerà una "persona", qualcuno a cui fare riferimento e fondamento; - ha una buona espressione comunicativa -.* Un breve accenno, espresso in forma sintetica, viene espresso rispetto all'idea che l'intelligenza abbia a che fare con la capacità di sapersi adattare e saper affrontare le difficoltà: *-quello che segue il suo istinto di sopravvivenza cercando di condividere le risorse con equità; - colui che sa affrontare le varie difficoltà che lo circondano-.* Infine, anche in queste risposte si rilevano le presenza di elementi che rimandano ad aspetti riconducibili all'intelligenza personale: *- sapendo ascoltare e farsi aiutare nel suo cammino di crescita; -se non si impara l'empatia, il rispetto per gli altri, quello che impari a scuola non serve a niente; - è colui che capisce il ruolo della famiglia e sa comprendere i momenti belli e brutti della vita; - che ascolta ed è autonomo.*

In conclusione la domanda Chi è per te il bambino intelligente? sembra essere funzionale alla ricognizione di alcune teorie ingenuè: si intravedono concetti che rimandano all'intelligenza personale, all'idea che ci possano essere più intelligenze e che l'intelligenza sia strumento per far fronte a delle situazioni. Vista la capacità della domanda di esplorare possibili idee implicite e per lo più inconsapevoli, il gruppo di ricerca avvalora tale quesito per il progetto futuro.

3.5.2 I punti di forza e di debolezza individuati dai genitori e educatori

Di seguito si riportano i punti di forza e di debolezza, dei bambini individuati nel nostro campione seguendo il punto di vista dei loro genitori e degli educatori che li seguono attraverso un'azione educativa individuale a domicilio o un'azione educativa di gruppo in un contesto formale. I profili dei punti di forza e di debolezza emergono dalle risposte al questionario del *Project Spectrum* rappresentati nella Tabella 18.

				AREE DI FORZA									AREE DI DEBOLEZZA									
	NOMI	ETA'	GENI	EDU	S	N	M	CC	INTER	INTRA	LM	L	E	S	N	M	CC	INTER	INTRA	LM	L	E
1	ANGELICA	10		MA	X			X													X	X
	ANGELICA	10		EE				X				X						X				
2	ALESSANDRO	9		EE						X		X					X	X				X
	ALESSANDRO	9		MA		x						X					X					X
	MICHELA V	8		MA				1		1											1	1
3	MICHELA V	8		EE				1	1												1	1
	MICHELA V	8	M			1			1					1								1
4	MASSIMO F	10		EE					1			1					1					
5	MASSIMO F	10		MA			1					1					1					
	MASSIMO F	10	M				1		1								1			1		
	MASSIMO F	10	P							1			1				1					
6	VITTORIO I	8		AC							X											X
7	NICOLE	10		GN					1			1		1							1	
	NICOLE	10	M				1	1													1	
8	MARCO B	12		GN			1	1											1	1		
	MARCO B	12	N					1				1							1			1
9	MASSIMILIANO	8		CC								1	1				1					
10	MASSIMILIANO	8	P				1				1			1			1					
11	MASSIMILIANO	8	M							1			1	1								
12	LUCA C	13	M			1		1													1	1
13	LUCA C	13		GM		1		1											1			
14	VINCENZO	15	P		1							1									1	
15	VINCENZO	15		MF	1							1										1
16	PAOLO G	9		EE				1				1						1				
17	PAOLO G	9		MA				1				1							1			1
18	PAOLO G	9	M					1	1												1	1
19	PAOLO G	9	P																		1	1

Tabella 18

Come si vede dalla tabella sopra riportata, il profilo del b. dipende dallo sguardo dell'osservatore, tanto che ad esempio di Massimo è possibile individuare un profilo multiforme, dato da sguardi differenti, quello del padre, della madre e dell'educatore. La stessa osservazione possiamo formulare se osserviamo la situazione di Nicole, di Marco. Dagli esempi, si vede che per ogni bambino abbiamo un profilo differente tanti quanto sono gli adulti che fungono da osservatori. Ciò da una parte è una ricchezza dall'altra ci dice che quello di ciascuno è un possibile punto di vista e parziale.

Riportiamo di seguito i profili dei punti di forza e di debolezza in entrata e in uscita, ma solo quelli riferiti ai bambini, i cui adulti hanno partecipato all'esperienza del percorso TIM. Come si è già detto nella parte relativa ai destinatari del progetto, alcuni genitori hanno compilato il questionario relativo alla rilevazione del profilo dell'intelligenza solo in entrata, dal momento che non hanno partecipato all'esperienza del percorso TIM. A conclusione del progetto pilota questi

adulti sono stati contattati per riproporre loro la compilazione dello stesso questionario, ma hanno riferito di non voler compilare per la seconda volta il questionario, asserendo che il loro punto di vista non era cambiato.

Di seguito, riportiamo la rappresentazione dei punti di forza dei bambini in entrata e in uscita visti dai genitori (Tabella 19). A seguire nel riquadro successivo, gli esempi che gli adulti riportano per descrivere le differenti abilità individuate (Tabella 20).

			PUNTI DI FORZA IN ENTRATA									PUNTI DI FORZA IN USCITA									
NOME	ETA'	gen	S	N	M	CC	INTER	INTRA	LM	L	E	S	N	M	CC	INTER	INTRA	LM	L	E	
NICOLE	10	M			1	1							1	1							
MARCO B	12	N				1				1				1	1						
MASSIMILIANO	8	P			1				1					1				1			
MASSIMILIANO	13	M						1			1		1	1							
LUCA C	15	M		1		1															
VINCENZO		P	1							1		1		1							1

Tabella 19

NOME	Se possibile fornisca qualche esempio: in entrata	Se possibile forniscane qualche esempio: in uscita
Madre di Nicole	Vedo quello che fa in casa	Le piace ascoltare la musica ed è appassionata degli animali
Nonna di Marco B.	L'unica cosa che fa è lo sport; A scuola va bene in italiano	Gli piace lo sport e ascoltare la musica
Padre di Massimiliano	Ascolta la musica; Lo vedo dai quaderni	Gli piace molto la musica; Riesce a fare i calcoli a memoria
Madre di Massimiliano	Non saprei	Gli piace la natura e la musica
Madre di Luca C.	Preferisce stare all'aria aperta e fare sport	Non ha compilato
Padre di Vincenzo	/	/

Tabella 20

Di seguito, riportiamo la rappresentazione dei punti di debolezza dei bambini in entrata e in uscita visti dai genitori (Tabella 21). A seguire nel riquadro successivo, gli esempi che gli adulti riportano per descrivere le differenti criticità individuate (Tabella 22).

			PUNTI DI DEBOLEZZA IN ENTRATA									PUNTI DI DEBOLEZZA IN USCITA									
NOME	ETA'	gen	S	N	M	CC	INTER	INTRA	LM	L	E	S	N	M	CC	INTER	INTRA	LM	L	E	
NICOLE	10	M							1							1		1			

MARCO B	12	N						1			1	1							1
MASSIMILIANO	8	P	1			1					1			1					
MASSIMILIANO	13	M	1								1			1					
LUCA C	15	M							1		1								
VINCENZO		P							1			1			1				

Tabella 21

NOME	Se possibile fornisca qualche esempio: in entrata	Se possibile fornisca qualche esempio: in uscita
Madre di Nicole	Non saprei	Non sa stare con gli altri e la matematica non le piace, non riesce
Nonna di Marco B.	Mi sembra così	Le regole non le rispetta e si arrabbia di fronte a queste; non mi sembra sia interessato alla natura
Padre di Massimiliano	Da quello che vedo	Non gli piace lo sport e il movimento del corpo
Madre di Massimiliano	Non risponde	Non risponde
Madre di Luca C.	La matematica non gli piace	/
Padre di Vincenzo	A scuola non va bene	Uscire all'aria aperta a contatto con la natura non gli piace; è per lui difficile stare con gli altri

Tabella 22

Nelle Tabelle 19-21 osserviamo che i profili dell'intelligenza, intesi come punti di forza e di debolezza, riferiti ad ogni bambino cambiano se confrontiamo le rilevazioni in entrata e in uscita. Solo per il caso di Massimiliano il profilo dei punti di debolezza resta invariato se consideriamo la prospettiva del padre del ragazzino. Se osserviamo gli esempi riportati ricorre un linguaggio descrittivo in uscita, più ancorato a dei fatti specifici, meglio identificati e delineati.

Di seguito, riportiamo la rappresentazione dei punti di forza dei bambini in entrata e in uscita visti dagli educatori (Tabella 23). A seguire nel riquadro successivo, gli esempi che gli adulti riportano per descrivere le differenti abilità individuate (Tabella 24).

			PUNTI DI FORZA IN ENTRATA									PUNTI DI DEBOLEZZA IN USCITA									
NOME	ETA' ed		S	N	M	CC	INTER	INTRA	LM	L	E	S	N	M	CC	INTER	INTRA	LM	L	E	
NICOLE	10	GN					1				1						1			1	
MARCO B	12	GN			1	1								1	1						
MASSIMILIANO	8	CC								1	1							1			1

LUCA C	13	M G		1		1						1		1					
VINCENZO	15	MF	1							1	1					1			

Tabella 23

NOME	Se possibile fornisci qualche esempio: in entrata	Se possibile fornisci qualche esempio: in uscita
Madre di Nicole	Le piace stare con gli altri; ha una buona competenza linguistica	Confermo, ha una buona competenza linguistica; sa riconoscere le sue emozioni e descriverle
Nonna di Marco B.	La musica e il movimento	Riconosce il ritmo e lo sport gli piace
Padre di Massimiliano	A scuola sembra che sappia esporre bene le materie orali	Gli piace fare i calcoli, ordinare (LM) Fa domande sulla vita e sulla morte (E)
Madre di Luca C.	Lo sport lo interessa e anche la natura	È agile negli sport, riconosce pinate e fiori
Padre di Vincenzo	Non risponde	Sa orientarsi nello spazio Racconta di sé quando le cose non gli vanno bene

Tabella 24

Di seguito, riportiamo la rappresentazione dei punti di debolezza dei bambini in entrata e in uscita visti dagli educatori (Tabella 25). A seguire nel riquadro successivo, gli esempi che gli adulti riportano per descrivere le differenti criticità individuate (Tabella 26).

			PUNTI DI DEBOLEZZA IN ENTRATA									PUNTI DI DEBOLEZZA IN USCITA								
NOME	età	ed	S	N	M	CC	INTER	INTRA	LM	L	E	S	N	M	CC	INTER	INTRA	LM	L	E
NICOLE	10	GN	1						1			1								
MARCO B	12	GN						1	1								1			
MASSIMILIANO	8	CC				1														
LUCA C	13	M G						1									1			
VINCENZO	15	MF									1							1		1

Tabella 25

NOME	Se possibile fornisci qualche esempio: in entrata	Se possibile fornisci qualche esempio: in uscita
Educatore di Nicole		Non sa orientarsi nello spazio
Educatore di Marco B.	E' fragile; non conosce bene la matematica	Fa difficoltà a dire come si sente
Educatore di Massimiliano	Non gli piace lo sport	/

Educatore di Luca C.	Non risponde	Non racconta i suoi vissuti
Educatore di Vincenzo	Non risponde	Non riesce bene in matematica e il mondo delle regole, i temi della vita e della morte sembra non gli interessino
Tabella 26		

Rispetto ai profili dei punti di forza e di debolezza dei bambini visti con gli occhi degli educatori osserviamo un andamento più costante. Sia per Marco che per Luca, i profili delineati dagli educatori restano invariati tra l'entrata e l'uscita per quanto riguarda i punti di forza. Per Luca resta invariato anche il profilo dei punti di debolezza. Anche in questo caso osserviamo l'utilizzo di un linguaggio più descrittivo e ancorato a fatti concreti.

In conclusione visti i profili dei punti di forza e di debolezza dei bambini individuati dagli adulti, si rileva che ogni adulto osserva attraverso filtri propri. Gli esempi riportati per definire i punti di forza e di debolezza in uscita sembrano essere più esaustivi e ricchi di informazioni rispetto a quelli in entrata. Pertanto vista la capacità di tale strumento di rilevare i differenti profili dell'intelligenza, il gruppo di ricerca avvalora tale strumento per il progetto futuro.

3.5.3 La valutazione dei partecipanti ad ogni incontro

Al termine di ogni incontro ai partecipanti veniva chiesto, Che cosa ti porti a casa da questo incontro?

Feedback al secondo incontro: (CC e L)

- Differenza fra contenuto e abilità, porre l'attenzione fra il contenuto e l'abilità che viene richiesta;
- Provare ad individuare un'abilità al di là dell'obiettivo, del fine con cui viene fatto nel senso che anche se fosse negativo è importante individuare l'eventuale l'intelligenza
- sono riuscita a capire che sono più portata ai rapporti, contatti che ad esprimere i miei sentimenti
- per quanto riguarda certi aspetti mi viene facile organizzare, ma questa cosa genera una ricaduta su qualcun altro;*ma il bambino lo vedo sotto un'ottica, di un mio filtro personale ma cerco di guardarlo con occhio obiettivo.* Per es se vedo il b. non è fisicamente attivo cerco di spronarlo su ciò che io so fare;
- *più consapevolezza, conoscenza, avere idea che noi abbiamo la nostra mappa del mondo...riuscire a fare pulizia rispetto a ciò che mette dei veli; desiderio di riuscire a vedere il bambino con questa lente, più centrata su focus;*
- sicuramente porto a casa quello che prima vedevo delle cose in un certo modo adesso cercherò anche di vedere una certa cosa seconda certi orizzonti; se una cosa è negativa andare a cercare il positivo di quello che fa;
- sono un po' più intelligente; ci sono cose che prima pensavo che fossero bugie ora so che si esprimono in modo diverso; loro magari si esprimono in un certo modo ma che io no lo capisco;
- maggior attenzione nell'osservare; differenziare il contenuto dalla cornice
- fidarsi, affidarsi, confusione; riflessione;
- attenti alle capacità linguistiche e corporeo; non servono in un quel momento ma, vanno spronate le intcome.... servono nella vita; impara l'arte e mettila da parte.
- Non ha voluto parlare

Da questo incontro emergono feedback che richiamano ad un arricchimento concettuale circa il modo di osservare i bambini: *ma il bambino lo vedo sotto un'ottica, di un mio filtro personale ma cerco di guardarlo con occhio obiettivo; più consapevolezza, conoscenza, avere idea che noi abbiamo la nostra mappa del mondo...riuscire a fare pulizia rispetto a ciò che mette dei veli; desiderio di riuscire a vedere il bambino con questa lente, più centrata su focus; sono un po' più intelligente; ci sono cose che prima pensavo che fossero bugie ora so che si esprimono in modo diverso;*

Feedback al terzo incontro (I.S e I.M)

- gioca a pallone
- non saprei cosa mi sono portata a casa; forse che ho poco ritmo; sfrutto poco questo canale
- più orgogliosa perchè Luca vede sempre i lati più negativi...*invece oggi anche l'int musicale, la vedo sotto un aspetto diverso*
- la sensazione che ho avuto; l'idea che è un percorso interessante perchè ci permette di guardare il bambino *che seguiamo ma anche noi stessi*, anche il genitore un percorso in modo circolare; quindi arricchente
- *mi porto a casa la voglia e la necessità di sperimentarmi anche in abilità che sono sopite*; anche la voglia di sperimentarla con i ragazzi; farli vedere che hanno abilità più carenti e altre più competenti; poi porto a casa la gioia di Giorgia: mi ha fatto piacere la positività di Giorgia dell'incontro
- mi porto a casa l'idea che i bambini che seguiamo sia importante provare attività diverse legate alle varie intelligenze; *a volte ci soffermiamo su alcune, legate alle loro carenze; provare a sperimentare attività differenti in cui chi ha delle int può aiutare gli altri* tramite l'imitazione riuscire a migliorare un po' o anche solo a rifletterci. Abilità differenti può aiutare gli altri:
- vi ringrazio della fiducia a scatola chiusa; arricchente da un punto di vista professionale ma anche umano.

Anche in questo incontro compaiono elementi che fanno ipotizzare ad un arricchimento sia nel rapporto con gli altri che verso sé stessi. Rispetto al rapporto con gli altri si rileva: *più orgogliosa perchè Luca vede sempre i lati più negativi...invece oggi anche l'int musicale la vedo sotto un aspetto diverso anche la voglia di sperimentarla con i ragazzi; farli vedere che hanno abilità più carenti e altre più competenti; a volte ci soffermiamo su alcune, legate alle loro carenze; provare a sperimentare attività differenti in cui chi ha delle int può aiutare gli altri.* Rispetto al rapporto con sé stessi, si rileva: *perchè ci permette di guardare il bambino che seguiamo ma anche noi stessi; mi porto a casa la voglia e la necessità di sperimentarmi anche in abilità che sono sopite;*

Feedback al quarto incontro (I. N. e I Intra)

- *divertimento allegria e fastidio di fronte alla non collaborazione*
- la gioia del momento naturalistico, l'unione di questo gruppo e la difficoltà di superare certe mie difficoltà
- *la bellezza e fatica di lavorare in gruppo*
- mi sono divertita tantissima, con la verdura e il resto e sono contenta perchè riesco a parlare dire e fare
- divertimento gruppo coesione e fatica
- divertita e *difficoltà e nell'unione con il gruppo*, riuscire a lavorare n po' tutti insieme

- *divertimento e di essermi trovata bene in un gruppo* di persone che si conoscono appena appena
- conferma perchè è la cosa che pensavo all'inizio *volta dopo volta sale...si sta creando un gruppo*, sempre più volta di affidarsi, intimità è una cosa grossa, piacere e questa è una cosa che mi porto a casa molto bella
- Fatica di tenere insieme la concentrazione (la parte razionale) con un fatto accaduto, e quindi mettere insieme la concentrazione con il dolore.

Nel quarto incontro, l'accento viene posto sul valore del gruppo; vi sono diverse riflessioni che richiamano il piacere e la difficoltà di lavorare in gruppo: *divertimento gruppo coesione e fatica; divertimento gruppo coesione e fatica; la bellezza e fatica di lavorare in gruppo*

Feedback al quinto incontro (I. Inter e I.E)

- conferme su questo lavoro e su questa intelligenza, di *nuovo piacere del gruppo* e della condivisione;
- senso dell'accoglienza
- l'idea che l'accoglienza è fatta di piccoli dettagli, piccole sfaccettature diverse;
- mi sono sentita un attimo in difficoltà essendo l'unico genitore, poi invece alla fine l'accoglienza è stata piacevole
- *accoglienza* ascolto e attenzione
- *il senso del gruppo che ho sentito proprio*, oggi mi sono sentita dentro un gruppo
- l'ascolto, riuscire dagli schemi, ragionare non sempre con gli schemi preconcepi

Anche in questo incontro i feedback si sono espresse attorno al tema dell'accoglienza e del senso del gruppo *di nuovo piacere del gruppo e della condivisione; senso dell'accoglienza; accoglienza ascolto e attenzione.*

In conclusione possiamo dire che i feedback si orientano soprattutto attorno ad aspetti che richiamano alle abilità riconducibili all'intelligenza personale studiata da Gardner e quindi sia alla capacità di osservare e guardare sé stessi che alla capacità di stare con l'altro. In particolare è importante evidenziare che la capacità di guardare sé stessi e l'altro passa attraverso la possibilità di osservare attraverso un'altra prospettiva: *desiderio di riuscire a vedere il bambino con questa lente, più centrata su focus; più consapevolezza, conoscenza; avere idea che noi abbiamo la nostra mappa del mondo...riuscire a fare pulizia rispetto a ciò che mette dei veli; mi porto a casa l'idea che i bambini che seguiamo sia importante provare attività diverse legate alle varie intelligenze; sicuramente porto a casa quello che prima vedevo delle cose in un certo modo adesso cercherò anche di vedere una certa cosa seconda certi orizzonti.*

3.5.4 La valutazione dei partecipanti sull'esperienza vissuta

Di seguito riportiamo i feedback dei partecipanti all'esperienza vissuta (tabella 11). In modo particolare viene loro chiesto un commento rispetto a possibili ricadute del percorso TIM sulla relazione con i bambini, sul ruolo dell'educatore, sulla relazione tra genitore ed educatore (Tabella 27):

	relazione con bambini	ruolo educatore	relazione tra genitore/educatore
Educatore Claudia	vedere i bambini <i>con occhi nuovi</i> e possibilità di intervento nuove	uscire dall'ambito di intervento spesso domiciliare, e sperimentare un confronto e scambio con i genitori molto importante	arricchita. La presenza del genitore non è stata costante ma essere insieme è molto produttiva perché anche il g fa esperienza di <i>un modo diverso di vedere il proprio figlio</i> e si confronta con altri g ed e. Positivo conoscere e vivere entrambe le figure in un contesto diverso, il limite è che alle volte si ha paura di scoprirsi
educatore Marco	la relazione con i bambini è un po' uno strumento che aiuta a migliorare noi stessi	ruolo importante, da non ritenere invasivo ma collaborativo ed integrante	esco da questo gruppo con una migliore collaborazione con i genitori
genitore Antonio		considero questo ruolo importante e bello quando lo vedo tranquillo e mi capisce	trovo questa relazione ottima
genitore Gladiola	la relazione con mia figlia è buona ma con tanta fatica cerco sempre il meglio	un ruolo che ogni giorno ti fa scoprire degli orizzonti diversi.	conoscerci di più non solo nel ruolo che svolgiamo; positivo perché ho conosciuto l'educatore in modo diverso; credo che anche l'educatore abbia aggiunto di me altri punti di vista
genitore Luciana	difficile, impegnativo, gioioso	importante e faticoso	complicità; E' una buona cosa che ed e geni si confronti per seguire al meglio il ragazzo. Il fatto che uno sa le problematiche sugli altri mmm mi sento un po' scossa ma almeno non mi sento sola
Educatore Mauro	<i>osservare, cogliere sfumature, cambiare punto di vista; a me è servito questo concetto di cambiare punti di vista, ad orientarmi, ad avere un approccio particolare; nel senso che avendo trattato queste nove int, sperimentando abbiamo avuto modo di avere delle sfaccetture e di affrontare la relazione con il ragazzo cogliendo degli aspetti a quali prima non avrei neanche fatto caso vedere capire quale tipo di int sta dietro un comportamento che lui ha, cercare di dare un taglio più dettagliato alle cose che si osservano</i>	osservare, proporre, sfruttare le intelligenze	dovrebbe essere un'alleanza. Esperienza positiva perché entriamo come educatori in casa di famiglie per rompere degli equilibri che magari non sono proprio sani. Spesso non c'è collaborazione nei fatti; unire genitori ed educatori è stato anche un modo per capire e capirsi. Per l'educatore capire come relazionarsi con il genitore, perché stando in casa è in casa la relazione con il genitore è più complicata. Estrapolando dalla contingenza del momento, da quel contesto si può ragionare meglio su alcune cose. Critico è che tutto apertamente non si può dire, mentre ho visto che ci sono educatori e genitori che hanno visioni simili dei problemi, nel mio caso ci siamo diverse volte mmm no scontrati però abbiamo avuto sensazioni molto diverse, percezioni diverse.
genitore Francesco	provato amettere in pratica		consolidato
genitore lolanda	ho partecipato poco	ho partecipato poco	ho partecipato poco
Educatore Giorgia	nella relazione con i ragazzi mi sono accorta di pensare meno alle mancanze e più alle abilità; <i>sto lavorando su questo: mi sono accorta, cioè pensare di più alle abilità che alle mancanze</i>	responsabilità, grandi spunti di riflessione sul nostro ruolo, un aiuto nel conoscere diverse abilità, un aiuto importante per riconoscere le giuste distanze	per me è stato importante riconoscere i genitori fuori dal contesto familiare, molto faticoso ma interessante. Mi viene la parola "accoglienza". Faticoso perché nei giochi si creava complicità, intimità...e sapere che quelli sono i genitori con i quali tu devi mantenere un certo ruolo...mi faceva fatica mischiare troppo. Interessante perché come io ho fatto vedere le mie debolezze, io ho visto le loro e mi aiutano a ripensarli in un altro aspetto.

educatore Michele	Riesco a porre maggiore attenzione ai vari ambiti che ogni intelligenza indaga, cercando di stimolare in ogni ragazzo alcune aree specifiche per riuscire meglio ad individuare le sue caratteristiche e le sue potenzialità	esperienza che mi ha arricchito dandomi uno strumento molto utile non solo come approccio al ragazzo/utente ma anche come occhiali con i quali indagare le sue peculiarità e aiutarlo a "venir fuori" a crescere e migliorare cercando di metterlo ancora di più a suo agio
Tabella 27		

L'esperienza vissuta sembra aver dato ai partecipanti la possibilità di vedere l'Altro sotto un'altra prospettiva:

- *osservare, cogliere sfumature, cambiare punto di vista; a me è servito questo concetto di cambiare punti di vista, ad orientarmi, ad avere un approccio particolare; nel senso che avendo trattato queste nove intelligenze, sperimentando abbiamo avuto modo di avere delle sfaccettature e di affrontare la relazione con il ragazzo cogliendo degli aspetti a quali prima non avrei neanche fatto caso. Vedere capire quale tipo di intelligenza sta dietro un comportamento che lui ha, cercare di dare un taglio più dettagliato alle cose che si osservano*
- *anche come occhiali con i quali indagare le sue peculiarità e aiutarlo a "venir fuori" a crescere e migliorare cercando di metterlo ancora di più a suo agio*
- *nella relazione con i ragazzi mi sono accorta di pensare meno alle mancanze e più alle abilità; sto lavorando su questo: mi sono accorta, cioè pensare di più alle abilità che alle mancanze*
- *vedere i bambini con occhi nuovi e possibilità di intervento nuove.*

Il cambiamento sembra anche riguardare il rapporto fra adulti che hanno funzione educativa; infatti scrivono:

- *anche il genitore fa esperienza di un modo diverso di vedere il proprio figlio e si confronta con altri genitori ed educatori. Positivo conoscere e vivere entrambe le figure in un contesto diverso*
- *positivo perché ho conosciuto l'educatore in modo diverso; credo che anche l'educatore abbia aggiunto di me altri punti di vista*
- *Esperienza positiva perché entriamo come educatori in casa di famiglie per rompere degli equilibri che magari non sono proprio sani. Spesso non c'è collaborazione nei fatti; unire genitori ed educatori è stato anche un modo per capire e capirsi. Per l'educatore capire come relazionarsi con il genitore, perché stando in casa la relazione con il genitore è più complicata. Estrapolando dalla contingenza del momento, da quel contesto si può ragionare meglio su alcune cose.*

Si chiede ai partecipanti anche un riscontro rispetto alla metodologia e ai contenuti trattati (Tabella 28).

Contenuti	metodologia utilizzata	suggerimenti
formazione nuova; incremento competenze, "illuminazione" rispetto a comportamenti e dinamiche. <i>Nuova opportunità di guardare il b. attraverso queste nove intelligenze</i> , andare a scoprire quale è l'int che emerge per andare poi a far perno. Per migliorare le difficoltà del bambino	informazione agita diventa esperienza vissuta e quindi assimilata per cui integrata e arricchente	la difficoltà di rimediare il tempo per partecipare contrasta con la sensazione che il tempo condiviso è stato troppo poco. L'argomento è interessante ma il tempo non bastava; il tempo andava ampliato
soddisfatto dei contenuti, lavoro interessante utile. Mi ha soddisfatto il parallelismo tra genitore ed educatore, anche per vedere ruoli discostanti, oppure particolari. Riuscire a vedere se le linee guida tra genitore ed educatore seguono lo stesso binario, se combaciano. Perché come ho sottolineato credo nel lavoro comune e nell'andare nella stessa direzione	trovo gioviare rassicurante il metodo di lavoro utilizzato	valorizzazione maggiore dell'andare tutti in una stessa direzione con il bambino valorizzazione del sistema
soddisfatto dei contenuti anche se non ho seguito tutti gli incontri	trovo questo metodo chiaro e soddisfacente. La metodologia mmmm una cosa nuova, una cosa più chiara; un'esperienza migliore e diversa.	
ragionevoli soddisfazioni	abbastanza interessante e importante	sarebbe importante essere più numerosi...è stato breve; essere più affiatati, mmquando il gruppo si è concluso noi ci stavamo affiatando
mi sono messa in discussione, cercando di migliorare il rapporto con il ragazzo a casa perché non è semplice	relazione di gruppo, dialogo, confronto	
<i>interessanti, mi hanno dato modo di ragionare e mettermi in discussione</i>	l'esperienza è meglio delle parole, ci si può sperimentare in prima persona, immediatezza	avere un po' più tempo per discutere, magari sperimentando solo un'intelligenza per volta
interessanti e istruttivi		
ho partecipato poco	ho partecipato poco	ho partecipato poco
interessanti di grande aiuto nel pensare ai ragazzi, sono abilità e non interessi.....	faticosa la relazione con famiglie, importante il gruppo, efficaci i giochi quindi, metodologia molto buona.	avere stesso numero di genitori ed educatori; i genitori erano pochi. E' importante vedere gli educatori come erano con i loro genitori
<i>diversi contenuti proposti durante gli incontri non avevo mai avuto modo di approfondirli. Sono stati interessanti, attirando l'attenzione e curiosità aprendomi una visione diversa e in certi aspetti più particolareggiata di alcuni modo di procedere delle nostre intelligenze</i>	è stata puntuale e precisa rispetto agli argomenti che si dovevano trattare. Integrare l'esperienza diretta vissuta sulla propria pelle e la sua nozione teorica ha fatto bene comprendere le tematiche rendendo spesso necessario il mettersi totalmente in gioco. Impegnativa ma efficace.	il numero degli incontro e la loro durata hanno reso l'esperienza abbastanza snella anche se a volte non è stato facile incastrare i vari impegni lavorativi

Tabella 28

Rispetto ai contenuti sembra che la proposta abbia favorito un arricchimento concettuale:

- *diversi contenuti proposti durante gli incontri non avevo mai avuto modo di approfondirli. Sono stati interessanti, attirando l'attenzione e curiosità aprendomi una visione diversa e in certi aspetti più particolareggiata di alcuni modo di procedere delle nostre intelligenze*
- *interessanti, mi hanno dato modo di ragionare e mettermi in discussione*
- *Nuova opportunità di guardare il b. attraverso queste nove intelligenze, andare a scoprire quale è l'int che emerge per andare poi a far perno.*

Rispetto alla metodologia sembra abbia dato la possibilità di comprendere ciò su cui veniva fatta esperienza diretta. La comprensione sembra essere stata favorita dalla possibilità di esplorare i contenuti attraverso diversi canali di apprendimento:

- *informazione agita diventa esperienza vissuta e quindi assimilata per cui integrata e arricchente*
- *l'esperienza è meglio delle parole, ci si può sperimentare in prima persona, immediatezza*
- *Integrare l'esperienza diretta vissuta sulla propria pelle e la sua nozione teorica ha fatto bene comprendere le tematiche rendendo spesso necessario il mettersi totalmente in gioco. Impegnativa ma efficace.*

Fra i suggerimenti vi è stata la sensazione che il tempo fosse ridotto e che a volte sarebbe stato necessario approfondire alcuni aspetti. Dai feedback ricevuti si è rilevato che la metodologia e i contenuti trattati hanno permesso sia un arricchimento sul piano dei contenuti, circa i temi dell'intelligenza, sia sul piano relazionale, circa i rapporti fra adulti e fra questi e il minore. Sul piano dei contenuti, l'arricchimento si manifesta attraverso le espressioni che riportiamo: *-diversi contenuti proposti durante gli incontri non avevo mai avuto modo di approfondirli. Sono stati interessanti, attirando l'attenzione e curiosità aprendomi una visione diversa e in certi aspetti più particolareggiata di alcuni modo di procedere delle nostre intelligenze; - interessanti, mi hanno dato modo di ragionare e mettermi in discussione; - Nuova opportunità di guardare il b. attraverso queste nove intelligenze, andare a scoprire quale è l'int che emerge per andare poi a far perno.* Rispetto al rapporto fra adulto e bambino, l'arricchimento si consolida nella possibilità di vedere l'altro attraverso un'altra prospettiva: *-osservare, cogliere sfumature, cambiare punto di vista; a me è servito questo concetto di cambiare punti di vista; - sto lavorando su questo: mi sono accorto, cioè pensare di più alle abilità che alle mancanze; -vedere i bambini con occhi nuovi e possibilità di intervento nuove.* Rispetto al rapporto fra adulti, genitori ed educatori, il percorso TIM ha suscitato riflessioni circa l'arricchimento della conoscenza reciproca: *-positivo perché ho conosciuto l'educatore in modo diverso; credo che anche l'educatore abbia aggiunto di me altri punti di vista; - anche il g fa esperienza di un modo diverso di vedere il proprio figlio e si confronta con altri g ed e. Positivo conoscere e vivere entrambe le figure in un contesto diverso; - unire genitori ed educatori è stato anche un modo per capire e capirsi...*

3.6 CONCLUSIONI

L'esperienza del percorso TIM realizzato all'interno del Consultorio familiare - UMEE, ha messo in evidenza da parte di partecipanti educatori e genitori la positività dell'esperienza sia sul piano dei contenuti, che del metodo che dei rapporti fra adulti e fra questi e il bambino.

Rispetto all'organizzazione degli incontri ci si è resi conto che sette incontri sono stati insufficienti: i partecipanti a riguardo hanno espresso la contrazione dei tempi e lo scorrere rapidamente su alcuni temi. Inoltre nell'ultimo incontro sono state pensate troppe azioni: la riflessione sull'intelligenza logico-matematica, la valutazione finale del percorso e la compilazione dei questionari in uscita. Quest'ultima azione, non è stata realizzata per intero, infatti i partecipanti hanno compilato solo il questionario del Project Spectrum e non quello con una sola domanda *Chi è per te il bambino intelligente?* Per ragioni organizzative, i partecipanti non hanno più potuto compilare l'altra parte del questionario in uscita. Questa criticità è stata valutata dal gruppo di ricerca, come un effetto dovuto alla mancanza di una negoziazione e promozione del progetto più forte e chiara con il responsabile della cooperativa a cui dipendono gli educatori. Probabilmente se il progetto pilota fosse stato maggiormente condiviso con il responsabile forse sarebbe risultato comprensibile capire e dare valore all'impegno profuso dagli educatori. Come gli stessi educatori hanno sottolineato nello spazio dedicato ai suggerimenti, il loro interesse è stato notevole ma difficile conciliare i tempi degli incontri con le altre attività. Inoltre dai testi raccolti alla domanda *Chi è per te il bambino intelligente?* ci si è resi conto di due aspetti. In primo luogo che il numero dei partecipanti al progetto era esiguo, cinque educatori, sei genitori e pertanto altrettante le risposte; in secondo luogo le risposte se pur analizzate nel cotesto, nel contesto e nel gruppo di ricerca erano espresse in modo sintetico.

Il progetto pilota è stato realizzato per mettere a punto metodologia e strumenti al fine di renderli più efficaci nel progetto di ricerca azione che si sarebbe implementato presso il Centro Diurno Fenice di Pesaro. Alla luce del progetto pilota, si sono formulate alcune riflessioni che hanno determinato cambiamenti nel processo di ricerca, nella metodologia e negli strumenti che sarebbero stati poi utilizzati.

In primo luogo, il progetto di ricerca era bene che fosse maggiormente negoziato e condiviso con il Responsabile del Servizio, dove si sarebbe realizzato, e con altri operatori con ruoli importanti all'interno dello stesso Servizio. Solo con una maggiore spiegazione e partecipazione sui contenuti del progetto con i responsabili del Servizio si sarebbe potuto, probabilmente, rendere il percorso più articolato (aggiungendo ulteriori incontri, momenti di verifica intermedi) e nello stesso tempo pensarlo come parte integrante del percorso di cura delle persone e non come accessorio.

In secondo luogo, visto l'obiettivo della ricerca di fare una ricognizione delle idee attorno al tema dell'intelligenza, e viste le risposte contratte fornite dai partecipanti, si è pensato di riformulare il questionario e quindi aggiungere altre domande oltre quella *Chi è per te il bambino intelligente?* Ciò avrebbe permesso di sollecitare il partecipante sullo stesso tema, offrendogli però domande ulteriori di supporto alla riflessione.

In terzo luogo, dalle informazioni raccolte nel contesto situato del progetto pilota, ci si è resi conto che le risposte erano sintetiche e quindi con pochi elementi descrittivi; inoltre per ragioni organizzative e contestuali, il numero dei partecipanti era esiguo e di conseguenza anche l'immagine dell'intelligenza è risultata una fotografia sfumata e poco sviluppata. Quindi per comprendere più approfonditamente la cultura e il significato che ruota attorno al tema dell'intelligenza da parte di un gruppo ristretto all'interno di un contesto situato, è risultato necessario ampliare il quadro della conoscenza, acquisendo altri punti di vista sullo stesso tema. Come dice Bruner (IBID, 1990) trovare il senso, di un concetto, di un'esperienza è un processo sociale, è un attività che è sempre collocata all'interno di un contesto culturale e storico. Si è pertanto deciso di ampliare lo sguardo sulla tematica, andando a rilevare le idee attorno alle concezioni dell'intelligenza da parte di un gruppo di studenti assistenti sociali in formazione (iscritti al primo anno di Teorie Culture e Tecniche del Servizio Sociale, presso l'Università degli Studi di Macerata) e frequentanti il corso di Metodi e Tecniche di Analisi dei Processi Psicologici e da parte di un gruppo di assistenti sociali iscritti all'Ordine della Regione Marche. Osservare le idee attorno all'intelligenza all'interno di un contesto allargato avrebbe permesso di leggere i dati della ricerca situata alla luce anche della cultura di appartenenza. L'esigenza di somministrare il questionario anche ad un altro target nasce quindi dalla necessità di avviare un confronto per mettere in risalto certe specificità o per spiegare meglio certe tendenze. Pertanto allargare, lo sguardo esplorando altri punti di vista (assistenti sociali e studenti di servizio sociale), avrebbe messo in rilievo le differenze e quindi le caratteristiche dei dati raccolti nel contesto situato. Si è scelto di indagare il pensiero delle assistenti sociali poiché tale scelta è coerente con l'obiettivo della ricerca, che mira a comprendere come il servizio sociale possa essere sostenuto dalla Teoria delle Intelligenze Multiple

Infine l'esperienza pilota, all'interno di un contesto situato ci ha fatto riflettere sulla necessità di essere flessibili ai cambiamenti del sistema vista la complessità dei contesti di cura. Quindi metodologia e strumenti vanno costruiti non solo pensando all'obiettivo della ricerca e in armonia con la cornice teorica, ma anche sulla base delle caratteristiche delle persone con le quali si andrà a lavorare nel progetto di ricerca.

4. LA RICERCA AZIONE PRESSO IL CENTRO DIURNO FENICE DI PESARO

Questa azione della ricerca costituisce la parte centrale del presente elaborato. Consiste nella realizzazione di una ricerca azione presso il Centro Diurno Fenice di Pesaro, dove vengono accolti ragazzi di almeno 17 anni compiuti per svolgere un programma riabilitativo dall'uso di sostanze stupefacenti. Prima di descrivere la ricerca azione, verrà presentato in modo sintetico il contesto nel quale è stata realizzata, al fine di comprendere la cornice organizzativa dentro la quale il processo di ricerca si è sviluppato. Inoltre un breve spazio verrà dedicato al processo di condivisione del progetto di ricerca all'interno del Servizio nel quale è stato proposto e poi accolto, e quindi ad un momento di riflessione congiunta, fra operatori e ricercatore circa la domanda di ricerca.

4.1 IL CONTESTO DI APPLICAZIONE DELLA RICERCA SITUATA: IL CENTRO DIURNO FENICE DI PESARO

Il Centro Diurno Fenice di Pesaro è una Unità Operativa Semplice destinata ai programmi semiresidenziali per giovani (a partire dai 17 anni compiuti) che hanno problemi di sostanze stupefacenti. Da un punto di vista organizzativo si trova all'interno del Dipartimento per le Dipendenze Patologiche dell'Area Vasta 1 di Pesaro, A.S.U.R. Marche. A questo Centro possono afferire ragazzi, inviati dal Servizio Territoriale Dipendenze Patologiche di Pesaro, Fano e Urbino.

In questo Centro, i ragazzi svolgono alcune attività interne e altre esterne. Quelle interne riguardano sia la gestione della struttura (pulizia, preparazione pasti, ordine delle struttura) sia le attività terapeutiche e quindi colloqui con operatori e gruppi terapeutici. Le attività esterne sono quelle di tipo ergo terapeutico, inerenti l'attività lavorativa, il tirocinio, il volontariato presso associazioni di vari tipo, ecc. Nelle attività interne i ragazzi sono affiancati da operatori, in quelle esterne si muovono anche in autonomia. Il programma riabilitativo prevede un percorso che va dai sei mesi ad un anno circa; i ragazzi frequentano il Centro durante le ore diurne e dormono in una struttura sovrastante il Centro durante la notte; tornano a casa dalla proprie famiglie il fine settimana. Il programma del Diurno prevede il coinvolgimento dei genitori, sia in alcune attività interne (gruppo per genitori) che nel progetto complessivo per il ragazzo. Ad esempio per ogni ragazzo si concordano linee guida e obiettivi insieme alla sua famiglia da rispettare anche nel fine settimana. Gli operatori che lavorano per il Diurno si distinguono in educatori e operatori con figure specifiche. Gli educatori lavorano quotidianamente con i ragazzi e fanno i turni di circa 10 ore. Hanno il compito di accompagnamento del ragazzo nelle differenti attività, sostenendoli nel percorso di crescita personale e affiancandoli e nel processo di costruzione dell'identità. Gli altri operatori sono figure specifiche con ruoli differenti. Fra queste: la psicologa, Responsabile dell'U.O. Centro Diurno Fenice, che oltre alla gestione del Centro, ha il compito di valutare la

motivazione del ragazzo in entrata, condurre il gruppo terapeutico dei ragazzi, e partecipare all'equipe settimanale del Centro Diurno. L'assistente Sociale, coordinatrice dell'equipe del Centro Diurno, che coadiuva la psicologa nel valutare la motivazione del ragazzo e nel definire gli obiettivi del progetto individuale; anche lei partecipa come conduttore all'equipe settimanale del Centro Diurno. Accanto a questa figura è presente l'assistente sociale tirocinante che affianca gli educatori che conducono le attività tutti i giorni al Centro. Infine, il medico psichiatra responsabile del piano terapeutico-farmacologico dei ragazzi.

La ricerca azione messa in campo si è inserita all'interno delle attività previste al Diurno ed ha visto il contemporaneo coinvolgimento di ragazzi, genitori, educatori ed operatori.

4.2 COME NASCE LA RICERCA AZIONE PRESSO IL CENTRO DIURNO FENICE DI PESARO

Il ricercatore all'interno della struttura organizzativa nella quale si trova il Centro Diurno Fenice è anche operatore in qualità di assistente sociale. Il ricercatore/operatore ha pertanto cognizione dei bisogni e delle risorse del contesto lavorativo; egli stesso si è fatto portatore di una domanda di ricerca ed ha avviato una fase di confronto e condivisione con alcuni operatori per comprendere se da parte di questi ultimi si ravvisasse la medesima necessità e opportunità. Si è quindi realizzato un incontro fra ricercatore/operatore (assistente sociale), il Direttore del Dipartimento Dipendenze Patologiche (medico-psichiatra), il Responsabile del Centro Diurno (psicologia-psicoterapeuta), la Coordinatrice dell'equipe del Centro Diurno (assistente sociale).

Tale incontro ha avuto i seguenti obiettivi: far conoscere agli operatori la cornice teorica di riferimento della ricerca proposta, condividere le riflessioni circa la difficoltà del sistema di welfare di dare risposte individuali, proporre un progetto di ricerca che valorizzasse le risorse delle persone in termini di capacità di problem solving. Si è spiegato che la valorizzazione delle risorse sarebbe avvenuta sia grazie alla metodologia utilizzata, che avrebbe visto i partecipanti alla ricerca direttamente coinvolti, sia grazie alla Teoria delle Intelligenze Multiple che osserva l'intelligenza secondo una prospettiva plurale. Nell'incontro con gli operatori si è aperto un confronto libero e l'operatore/ricercatore ha registrato (a mezzo di carta e matita) gli interventi che ruotavano attorno alle seguenti tematiche:

1. *Il tema dell'intelligenza, vista dal punto di vista dei genitori, ragazzi e operatori.*
2. *La metodologia: ricerca azione destinata ad un gruppo costituito da tre microsistemi (ragazzi, genitori, operatori).*
3. *La coerenza del progetto con gli assetti di cura in uso.*

Di seguito si riportano alcuni feedback di ogni partecipante al gruppo di discussione:

Il Direttore del Dipartimento

In generale credo molto nel family learning, un gruppo con operatori, ragazzi e genitori....così....ruoli diversi con un obiettivo comune e...ragazzi, genitori, educatori che si contagiano...il discorso che facciamo io e te (rivolto al ricercatore/operatore)...si contagiano mmmm una contaminazione in positivo. ...è importante che questa formazione, questo progetto, possa diventare patrimonio degli utenti, ma anche nostro; cioè deve diventare una risorsa anche per i nostri operatori.

Il direttore del dipartimento sottolinea l'importanza che l'attività di ricerca diventi esperienza formativa per gli operatori che lavorano per il Servizio di cui lei è direttrice. Inoltre vede positivo il fatto di far interagire nello stesso gruppo, operatori, genitori e ragazzi

La Responsabile dell'U.O. Centro Diurno

Interessante perché al Diurno, con i ragazzi si lavora molto sulle risorse personali; la persona è una risorsa, noi lo sappiamo ma forse loro non sono tanto consapevoli, non tutti. Poi...come dice Monica spesso i ragazzi non vengono visti, non sono visti dai loro genitori; ragazzi che non sono stati visti o perché genitori così...basso livello culturale, oppure presi dalle loro cose...tante ragioni. A volte sono famiglie multiproblematiche

...se posso dire...un po' mi sembra un progetto alto, cioè i nostri pazienti, i loro genitori, non hanno questa capacità cognitiva.....ragionare e riflettere...per esempio; metacomunicare per capire...

La coordinatrice sottolinea l'importanza del fatto che è un progetto che mette in evidenza le risorse dei ragazzi, che spesso non vengono viste dai propri familiari. Pone un dubbio sul fatto che le sembra difficile per gli utenti sostenere processi di metacomunicazione.

Coordinatrice dell'equipe del Centro Diurno

Per me è una grande opportunità, il Diurno è il luogo della sperimentazione, quindi introdurre metodologie nuove.... La rappresentazione dell'intelligenza è un elemento importante, cioèvolevo dire.... l'intelligenza dei ragazzi che spesso non vengono visti...invece hanno delle belle risorse mi sembra molto interessante e strategico..... Così i genitori si confrontano, parlano con i ragazzi...il confronto si, perché a volte il conflitto è quello...cioè quando non si parlano e non si capiscono.....ognuno ha la sua idea e non ascolta quella dell'altro.

La coordinatrice dell'equipe esprime il suo favorevole punto di vista per la portata innovatrice del progetto rispetto alla metodologia. Inoltre sostiene con la responsabile l'importanza di approfondire il tema dell'intelligenza dei ragazzi *che spesso non vengono visti* nelle loro specificità

Il ricercatore tenuto conto di quanto aveva detto il direttore del Dipartimento, circa l'importanza di rendere l'esperienza formativa utile per i suoi collaboratori, chiede:

Quali figure pensate possano partecipare? Inoltre vista la complessità del progetto, che si era evidenziata con il progetto pilota, visto l'impegno che richiede ai partecipanti, il ricercatore chiede: L'organizzazione delle attività del Diurno a vostro parere va rivista?

Il Direttore del Dipartimento

Per non fare troppe sovrapposizioni forse alcune attività vanno riviste....l'incontro con la psicologa per i genitori andrebbe sospeso fino al termine degli incontri della ricerca azione. Sulla partecipazione, sarebbe importante fosse una formazione che coinvolga i nostri operatori e non solo utenti e operatori di Cooperativa. E' un'esperienza che non deve restare qui, dobbiamo scrivere quello che facciamo.

Il direttore afferma che la ricerca azione deve inserirsi evitando quindi delle sovrapposizioni con altri interventi, che potrebbero essere posticipati, ciò al fine di convogliare risorse (in termini di tempo e persone) sul progetto presentato.

La Responsabile del Centro Diurno

Si, quello forse si mmm, andrebbe sentita Manuela (la psicologa che gestisce gli incontri di gruppo con i familiari al Diurno). Chi può farlo? Io partecipo volentieri a tutti gli incontri della ricerca.

Il responsabile del Centro Diurno manifesta subito la disponibilità alla sua partecipazione e conviene sulla necessità di rivedere le attività previste al Centro Diurno.

La Coordinatrice dell'equipe del Centro Diurno

Si posso pensarci io, la (Manuela) vedo questa settimana. Inoltre dirò agli operatori del Centro di farlo già presente ai ragazzi e ai loro genitori. Io non posso esserci agli incontri, altrimenti mi sarebbe piaciuto, però la tirocinante assistente sociale credo di sì.

La coordinatrice si assume la responsabilità di comunicare alle figure interessate la sospensione del gruppo con i familiari dei ragazzi frequentanti il Diurno. Comunica anche la sua impossibilità a partecipare al percorso TIM presentato.

Il ricercatore

Quindi potrebbero partecipare: Alessandra (Dott.ssa Cacciaguerra ovvero la psicologa responsabile del Centro Diurno), gli educatori del Centro anche se ruoteranno a secondo dei turni del martedì (gli incontri della ricerca azione si svolgeranno il martedì dalle 17 alle 19), l'assistente sociale tirocinante. Fra gli utenti, parteciperanno: Davide e sua madre, Matteo e i suoi genitori, Thomas e i suoi genitori, Roberto.

A conclusione dell'incontro di condivisione e concertazione del progetto ricerca, si decide che la proposta verrà presentato congiuntamente, Università e Centro Diurno; tale decisione risponde a due riflessioni: in primo luogo i diversi referenti del Centro riconoscono la validità della proposta che nasce da un operatore interno al contesto lavorativo ma allo stesso tempo con funzione di ricercatore e convergono nella idea di inserirla all'interno delle attività del Diurno vista l'aderenza del progetto agli obiettivi di cura generali; in secondo luogo, la presentazione congiunta del progetto entrerà a far parte del programma del Centro e non è quindi un'iniziativa a sé stante dell'Università. Viene stilata congiuntamente, ricercatore e coordinatrice equipe del Diurno, una lettera di presentazione del progetto di ricerca che viene successivamente consegnata ai genitori e ai ragazzi attraverso gli operatori del Centro.

Si decide di non avviare il gruppo condotto dalla psicologa e rivolto ai genitori dei ragazzi per lasciare spazio al progetto di ricerca. Il gruppo per genitori verrà riproposto a conclusione della ricerca azione. Si decide inoltre che i potenziali nuovi utenti in ingresso potranno partecipare al gruppo TIM anche se il percorso sarà già stato avviato. Gli obiettivi di cura e il mandato del Servizio hanno infatti priorità rispetto alla purezza dell'impianto della ricerca. Si decide che potranno partecipare al gruppo di ricerca azione gli educatori del Diurno, i ragazzi inseriti e i loro genitori. Si registra da subito la partecipazione del Responsabile del Centro Diurno, della tirocinante del responsabile, della tirocinante dell'assistente sociale coordinatrice dell'equipe del Diurno. Si concorda inoltre che la coordinatrice del Diurno pur non essendo presente al percorso, monitorerà la ricaduta del percorso all'interno delle pratiche di lavoro del Diurno. Nello specifico prenderà nota, lasciandosi guidare dalle seguenti domande:

- I contenuti proposti nel percorso TIM entrano a fare parte della narrazione all'interno dell'equipe settimanale del Diurno?
- La metodologia risponde alle possibilità dei ragazzi, genitori?
- Gli utenti in quale modo beneficiano del percorso TIM ?

4.3 IL CAMPIONE

Il campione che ha partecipato al progetto di ricerca è costituito:

- dai ragazzi che nel periodo di realizzazione della ricerca (Febbraio 2016 – Aprile 2016) stavano facendo il programma riabilitativo per problemi di tossicodipendenza. Nello specifico: Matteo, Roberto, Thomas;
- dai genitori degli stessi ragazzi coinvolti nel programma dei loro figli e disponibili a partecipare; nello specifico: il padre e la madre di Matteo, il padre e la madre di Thomas.
- dagli operatori coinvolti nel programma riabilitativo dei ragazzi e disponibili a partecipare per ragioni organizzative (la psicologa responsabile del Centro Diurno, la tirocinante assistente sociale, l'educatore del Centro Diurno).

4.4 GLI STRUMENTI DI RILEVAZIONE DELLA RICERCA AZIONE

La struttura della ricerca azione è suddivisa in tre fasi: ricerca-azione-ricerca; in tutte e tre le fasi sono coinvolti gli stessi destinatari (ragazzi, genitori, operatori). La prima fase è esplorativa, e quindi volta a conoscere le rappresentazioni circa il tema dell'intelligenza, la seconda pratica che ha visto il coinvolgimento di genitori, educatori e ragazzi in un percorso di 10 incontri, la terza fase di nuovo esplorativa. Mentre nella prima e terza fase sono stati somministrati questionari per la rilevazioni delle rappresentazioni attorno al tema dell'intelligenza, nella seconda fase si sono organizzati nove incontri (due ore ciascuno) di carattere interattivo, la cui organizzazione è stata definita sulla base della TIM.

Gli strumenti utilizzati nella prima e nella terza fase della ricerca azione sono stati due. Un questionario a domande aperte, finalizzato alla ricognizione delle idee circa il tema dell'intelligenza e alla rappresentazione di sé; un altro questionario, ripreso dal progetto *Spectrum*, finalizzato ad individuare il profilo dei punti di forza e di debolezza dei ragazzi inseriti al Centro visti sia dal punto di vista dei medesimi che dai loro genitori e operatori. Quest'ultimo questionario va ad integrare il concetto della rappresentazione di sé di cui si è detto in riferimento al primo questionario. Di seguito vengono riportati i due questionari (Tabelle 29 – 30).

	RAGAZZO	GENITORE	EDUCATORE
Questionario rivolto a ragazzi, genitori e operatori del Centro Diurno per tossicodipendenze			
ANNI			
Data di ingresso al Centro Diurno.....			
• Chi è secondo lei il ragazzo/a intelligente? Me lo può descrivere?			
• La sua intelligenza che ruolo svolge?			

Tabella 29

Secondo questionario, ripreso dal *Project Spectrum*¹⁴

Data inizio del programma del ragazzo c/o Centro Diurno o Servizio SED.....

NOME DEL GENITORE/EDUCATORE..... ETA'

NOME DEL RAGAZZO..... ETA'

Indichi le due aree generali nelle quali suo figlio (il bambino/ragazzino che educa?) mostra al meglio le sue abilità.
Scelga tra:

10. Linguaggio

11. Logico-matematica

12. Conoscenza spaziale (comprendere le relazioni con gli oggetti, ha senso dell'orientamento, comprende e conosce la geografia, ecc...)

13. Musica

14. Movimento

15. Conoscenza interpersonale (include la comprensione di intenzioni e stati d'animo nell'interazione con gli altri e la capacità di agire su questa conoscenza)

16. Conoscenza intrapersonale (include la consapevolezza dei propri sentimenti, degli interessi e dei gusti personali).

17. Conoscenza naturalistica (comprende l'amore per la natura, la conoscenza del mondo vivente, la capacità di riconoscere odori, sapori, colori...)

18. Conoscenza esistenziale (include la riflessione su problematiche esistenziali come quelle riguardanti il significato della vita e della morte, le esperienze più profonde dell'umanità, i riferimenti al tema della giustizia/ingiustizia, alle regole ecc)

• Per quali motivi ha scelto queste due aree?

.....

• Se possibile fornisca qualche esempio specifico di occasioni in cui il bambino/il ragazzo ha usato queste abilità.

.....

• Tra le nove aree precedentemente elencate, indichi una o due in cui il bambino/ragazzo mostra minore abilità.

.....

• Per quali motivi ha scelto questa area/e?

.....

• Se possibile fornisca qualche esempio

.....

Tabella 30

I due questionari presentati sopra sono stati somministrati nella prima e terza fase della ricerca azione, ai partecipanti presenti. Per tutta la durata del progetto, i ragazzi ogni giorno della settimana hanno indicato l'intelligenza più e meno utilizzata (Tabella 31):

¹⁴ Questionario tratto (e modificato) da H. GARDNER, D. H. FELDMAN, M. KRECHEVSKY (a cura di), *Project Spectrum: manuale di valutazione prescolare*, trad. it., Junior, Bergamo 2002, vol.1, pp. 208-209.

	I.L.	I.ML	ICC	I.S	I.N	I.P (Intra)	I.P (Inter)	I.E
Matteo								
Roberto								
Thomas								
Tabella 31								

Tale scheda è stata affissa alla lavagna dove vengono segnati come promemoria per i ragazzi gli impegni da rispettare. Tale artefatto ci è sembrato importante per dare continuità fra il giorno dell'incontro settimanale (il martedì) e la settimana restante; si è pensato che uno strumento quotidiano potesse nel tempo diventare un mezzo per accompagnare un cambiamento culturale, ovvero riflettere sulle tante intelligenti messe in campo durante la settimana.

Alla coordinatrice dell'equipe del Centro Diurno, che non ha partecipato al percorso TIM, ma che indirettamente ha vissuto l'esperienza stando a contatto con operatori, genitori e ragazzi partecipanti, è stato chiesto di osservare, nello scorrere del tempo, elementi in base a tre direttrici.

- I contenuti proposti nel percorso TIM entrano a fare parte della narrazione all'interno dell'equipe del Centro Diurno?
- La metodologia dei ragazzi risponde alle possibilità dei ragazzi, genitori?
- I ragazzi beneficiano del percorso TIM?

A conclusione del progetto di ricerca, la coordinatrice dell'equipe dopo avere partecipato alla restituzione dell'analisi dei dati ai due dei ragazzi partecipanti all'esperienza ha consegnato le sue riflessioni.

4.5 LE PRINCIPALI CARATTERISTICHE DELLA RICERCA-AZIONE

Al Centro Diurno, oltre alla ricognizione delle concezioni dell'intelligenza e alla rilevazione dei profili delle abilità dei ragazzi in termini di punti di forza e di debolezza, è stata costruita un'azione educativa rivolta ai membri del campione sopra descritto: ai ragazzi tossicodipendenti partecipanti al Centro Diurno Fenice di Pesaro, ai loro genitori disponibili a partecipare, agli operatori coinvolti nel progetto di cura dei ragazzi disponibili a partecipare per ragioni organizzative.

L'azione educativa, come per il progetto pilota illustrato al cap. 2, è rappresentata da un percorso di 10 incontri dove ogni partecipante è stato invitato a sperimentare ogni volta una o al massimo due delle intelligenze individuate da Gardner. Le attività proposte, sono strutturate in modo tale che ciascuno possa acquisire maggiore consapevolezza rispetto alle proprie intelligenze esaminandole mentre queste sono in atto anziché solo attraverso le lenti dell'intelligenza linguistica o logico-matematica. Di seguito riportiamo una tabella dove illustriamo la sequenza degli incontri

effettuati. Le attività sono state riprese dal manuale Inpath (CHRISTENSEN M., CHIRLESAN G., 2011) riadattate sulla base dei nostri destinatari. Il primo e il decimo incontro sono quelli dedicati alla raccolta dei dati. Il penultimo è stato un incontro di valutazione congiunto con tutto il gruppo che ha partecipato al percorso TIM. Nella Tabella 32, accanto ad ogni incontro abbiamo riportato le attività¹⁵ che richiedevano l'utilizzo prevalente di una o più strategie di problem solving. Nell'ultima colonna a destra abbiamo riportato le altre strategie prevalentemente coinvolte oltre quelle direttamente esplorate con l'attività scelta.

N° incontro	ATTIVITA'	Strategie di problem solving esplorate	Altre strategie coinvolte
1	Ricerca Presentazione progetto somministrazione questionari		
2	Quanto è lungo un minuto	Tutte e nove le intelligenze	I.P., I.L
3	Rappresentare la statua con i corpi Scrittura della propria autopresentazione	I.CC I.L	I.P., I.L
4	Costruire ponti Produrre una melodia con oggetti che facciano rumore	I.S I. M	I.P., I.L
5	I maestri segreti Le dieci regole	I.P (Inter) I.E	I.P., I.L
6	Frutta e Verdura di stagione Scrivere la propria autobiografia	I.N I. P (Intra)	I.P., I.L
7	Riepilogo incontri precedenti		I.P., I.L
8	Costruire un grafico che rappresenti il proprio benessere negli anni	I. ML	I.P., I.L
9	Incontro conclusivo	Feedback finali 1. contenuti 2. modalità 3. coerenza con il programma riabilitativo	
10	Lascia un segno Ricerca Somministrazione questionari	I.P	I.P, I.L

Tabella 32

La struttura di ogni incontro ha previsto tre momenti ben distinti. Una fase iniziale in cui i partecipanti si sono messi in gioco attraverso l'attività proposta. Una fase intermedia, guidata dal ricercatore, ovvero una riflessione attorno ad alcune tematiche ritenute utili; in particolare in questa fase si è avviata una riflessione sulle tipologie di problem solving, attraverso le seguenti domande: *Secondo voi, che abilità avete messo in campo durante l'incontro odierno? Rispetto a questa*

¹⁵ Cfr. attività realizzate nel progetto pilota al Consultorio – UMEE.

abilità, che valutazione date di voi stessi/e? Rispetto a questa abilità, vi siete accorti che altri/e abbiano messo in campo soluzioni interessanti? Quanto ritenete abile vostro figlio/a/ragazzo/a rispetto a questa abilità? Infine, una terza fase guidata dal ricercatore, ovvero una riflessione aperta attorno all'esperienza vissuta e affrontata attraverso la domanda: Che cosa ti porti a casa da questo incontro. La discussione svolta nella seconda fase non è stata registrata per lasciare le persone maggiormente libere di esprimersi, mentre il feedback finale è stato registrato, previo loro consenso richiesto ad ogni incontro.

Il ricercatore si è servito dello strumento del diario di bordo, dove registrava al termine degli incontri il nucleo centrale della tematica affrontata, il/i prodotto/i realizzati dai partecipanti ad ogni incontro ed eventuali criticità che richiedevano un cambiamento circa gli incontri successivi. Oltre tale strumento, il ricercatore si è servito di un registratore, al fine di poter registrare al termine di ogni incontro i feedback dei partecipanti circa l'esperienza vissuta. Fondamento costante per il ricercatore è stata la centralità della riflessività rispetto all'esperienza vissuta.

4.5.1. Primo Incontro: consenso dei partecipanti al progetto e somministrazione dei questionari.

Il primo incontro è stato necessario per presentare il progetto ai partecipanti, far leggere loro l'informativa, e chiedere il loro consenso. Di seguito si riporta l'informativa preliminare al questionario e la liberatoria costruita insieme al Coordinatore Equipe del Centro Diurno (Tabella 33):

Informativa preliminare al questionario e liberatoria

Pesaro, -----

Gentile Ragazza/o, Genitore e Educatore,

in qualità di dottoranda in Human Sciences c/o il Dipartimento degli Studi Umanistici dell'Università di Macerata, sto svolgendo una ricerca volta a conoscere le Sue idee, il punto di vista dei genitori e degli educatori (coinvolti indirettamente nel programma terapeutico svolto dai ragazzi) in merito al modo di rappresentare se stessi e gli altri. Ai fini della realizzazione della ricerca si rende necessario che Lei indichi il suo nome e cognome e la sua età affinché sia possibile ricondurre le risposte di ciascun genitore/educatore al proprio figlio/ragazzo che segue. Il questionario sarà composto da due fogli che Le verranno consegnati una alla volta. Il progetto non prevede solo una raccolta dati, ma Le viene proposta una esperienza formativa, attraverso la partecipazione ad un gruppo formato da ragazzi, genitori ed educatori. Il gruppo avrà il compito di incontrarsi per nove incontri al fine di confrontarsi su tematiche che riguardano se stessi e la rappresentazione di sé. I dati raccolti vengono trattati esclusivamente per finalità di ricerca scientifica e di formazione; ciò significa che possono essere comunicati in sede di ricerca e pubblicazione scientifica (seminari, convegni, pubblicazioni) unicamente adottando le misure previste per la tutela della privacy¹ dei soggetti coinvolti (trasformazione in forma anonima, criptaggio degli elementi significativi del volto e della voce), nel rispetto del Codice Etico AIP e in conformità al Codice Deontologico dell'Assistente Sociale.

La ringrazio sin da ora per la sua attenzione e auspico che il progetto risulti per lei un'esperienza formativa.

Al termine del percorso è previsto un momento di restituzione dei dati raccolti che la riguardano direttamente con la presenza del genitore, dell'educatore e dell'operatore di riferimento

Cordiali saluti

Dott.ssa Michela Bomprezzi

Il/La sottoscritto/a,nato/a ildopo essere stato/a informato/a degli scopi e delle modalità di trattamento dei suoi dati personali per la ricerca sopra descritta, dà il proprio consenso all'uso dei dati personali raccolti durante l'attività di ricerca oggetto dell'informativa sopra riportata.

Data

Firma leggibile per esteso

Tabella 33

Dopo la presentazione delle caratteristiche del percorso, strutturato con modalità teorico pratica, a seguito della rilevazione di un primo interesse da parte dei partecipanti, sono stati somministrati i questionari. Si è dato avvio quindi alla prima fase della ricerca offrendo ai partecipanti 30/40 minuti di tempo per compilare il questionario. In questo tempo, i partecipanti hanno formulato domande ed esclamazioni al ricercatore del tipo: C'è un voto? A questa non so rispondere!

Si è ribadito che l'intento non è quello di valutare ma di dare a ciascuno l'opportunità di crescere e riflettere sulle proprie abilità e quelle altrui.

Terminato il tempo della compilazione, sono stati raccolti i questionari; il gruppo si è sciolto con l'invito da parte del ricercatore a partecipare al successivo incontro.

4.5.2 Secondo incontro: fare esperienza delle tipologie di problem solving

In questo secondo incontro si è fatta fare l'attività *Quante è lungo un minuto* per dar modo ai partecipanti di fargli sperimentare sin da subito ciò che era stato spiegato al primo incontro e quindi fargli conoscere le nove strategie di apprendimento (come insegna l'attività) e quindi fargli comprendere che cosa stesse a significare fare un percorso "strutturato con modalità teorico-pratica". Attraverso questa esperienza i partecipanti potevano decidere con maggiore conoscenza e consapevolezza il tipo di percorso che avrebbero intrapreso nel caso avessero accettato la proposta.

L'attività ha previsto la messa in pratica da parte dei partecipanti di ogni intelligenza studiata da H. Gardner attraverso l'esecuzione di nove compiti che richiedevano l'utilizzo di strategie differenti di problem solving. Ogni compito ha richiesto la realizzazione di un prodotto che doveva essere portato a termine entro un minuto di tempo.

Le riflessioni a seguito dell'esperienza si sono orientate attorno al fatto che ogni persona ha il proprio canale privilegiato di comunicazione nonché di problem solving. Attraverso alcuni canali ci si sente a proprio agio, attraverso altri meno. Pertanto alcune volte il minuto di tempo concesso per eseguire il compito è sembrato molto lungo, altre molto corto.

Valutato come i partecipanti si siano comportati durante il minuto dedicato all'intelligenze corporeo cinestetica, ovvero molto restii al movimento del corpo, si è deciso di modificare l'attività riferita a quell'intelligenza (trattata al terzo incontro), facendo loro fare l'attività delle *statue*.

Dai feedback finali, emerge un certo grado di coinvolgimento, a parte un ragazzo che dice “non so se parteciperò, anche se interessante”;

Di seguito si riportano i feedback del primo incontro alla domanda - *Cosa ci portiamo a casa da questo incontro?*-

- Curiosità
- Mettersi in gioco
- Mi è piaciuta questa comunione di persone che si sono fuse...mi sono rincuorata di tutte queste intelligenze anche proprie, anche mie
- Utile
- Interessante svilupparle ancora queste intelligenze
- Molto interessante, molto curioso, mi è piaciuto molto penso di esserci anche la prossima volta
- Non sa cosa dire
- Utile, curioso e vediamo se ci sarò la prossima volta
- Un tentativo da fare
- Per me fa riflettere
- Utile, curioso, cominciato con troppa fretta
- Interessante
- Mi sento di ringraziarvi perché è sempre una ricchezza incontrare persone che si mettono in gioco

Tutte le persone lasciano un feedback positivo rispetto all'adesione al progetto a parte un ragazzo che dice -...vediamo se ci sarò la prossima volta-. Anche la madre di questo ragazzo a conclusione dell'incontro riferisce di essersi trovata in difficoltà. Dal confronto con gli operatori che gestiscono il caso si è ipotizzato che il questionario iniziale abbia messo quel genitore in difficoltà, come se avesse dovuto sostenere una prestazione; ipotesi plausibile con la conversazione telefonica avuta i giorni seguenti con la mamma del ragazzo che riferisce infatti un senso di agitazione durante la

compilazione e aggiunge *a mente fredda avrebbe scritto molte cose*¹⁶. Il ricercatore pur avendo rinnovato alla sig.ra l'invito a partecipare ha riconfermato la libertà di aderire o meno al progetto di ricerca.

4.5.3 Terzo incontro: *l'intelligenza corporeo cinestetica e linguistica*

L'intelligenza sulla quale si è lavorato sono state, quella corporeo cinestetica e quella linguistica. Rispetto alla prima, l'attività ha previsto la rappresentazione di statue attraverso i propri corpi. Il gruppo è stato suddiviso in sottogruppi di genitori, ragazzi, operatori. I genitori hanno riportato con il corpo il fotogramma del momento in cui giocano a carte, i ragazzi del momento in cui giocano a biliardino e gli operatori dell'equipe. Ogni gruppo ha riportato all'altro la propria rappresentazione chiedendo che venisse indovinata.

Le riflessioni formulate dopo l'esperienza sono state attorno al significato della propria statua; i genitori e i ragazzi hanno detto che i due giochi (partita a carta e biliardino) rappresentano due momenti di svago e di *leggerezza*¹⁷. Il gruppo ha condiviso il fatto che quando lasciano spazio all'intelligenza corporeo cinestetica, danno di sé stessi un giudizio negativo come se dedicare spazio alla fisicità, alla motricità fosse per loro una *perdita di tempo*¹⁸.

Si è riflettuto su quanto ogni intelligenza vivesse anche del giudizio e del valore dato dalla propria cultura di appartenenza. Per il singolo cittadino, è assai difficile nel macrosistema modificare la rappresentazione culturale del valore dell'intelligenza corporeo cinestetica (ha meno valore rispetto a quella logico-matematica, basti pensare al curriculum scolastico e quindi al rilievo e dell'uno e dell'altra disciplina); invece, nel micro sistema (famiglia, Centro Diurno, persona singola), la persona ha più possibilità di modificare la propria rappresentazione dell'intelligenza o di quella dei suoi vicini. Nei contesti di vita familiare, di lavoro, di cura aspetta a ciascuno ragazzo, operatore, genitore restituire ad ogni abilità (e quindi anche l'intelligenza corporeo cinestetica) la sua dignità. Ciascun membro del gruppo ha riflettuto su quanto spazio abbia dato a questa abilità e quanto si sia sentito gratificato per averla come punto di forza oppure svalutato per averla come punto di debolezza.

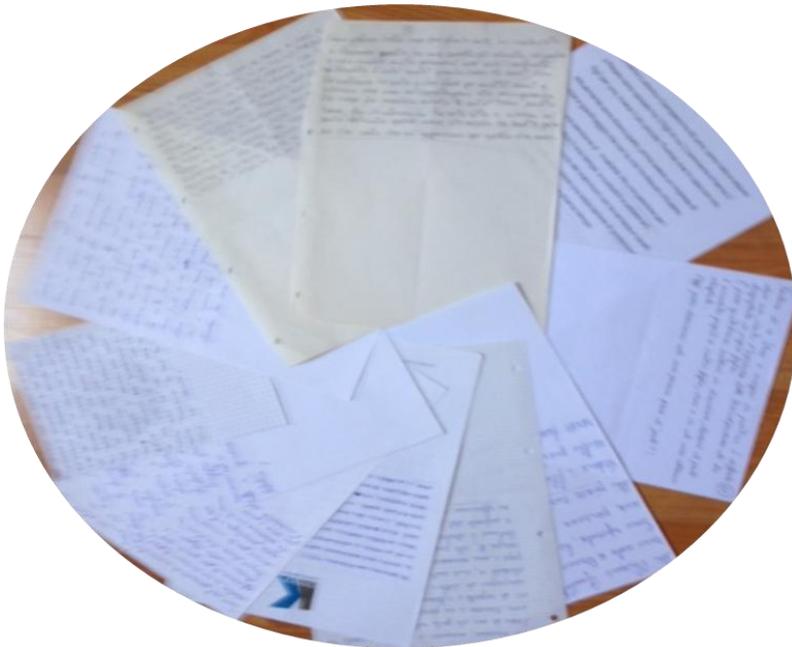
Rispetto all'intelligenza linguistica, l'attività ha previsto la stesura a casa della propria autobiografia e la lettura del ricercatore/conducente del gruppo di alcune frasi, dando al gruppo il compito di evidenziare quali intelligenze venivano considerate per descriversi. Prima di iniziare l'attività si è chiesto al gruppo come avessero vissuto il compito per casa, in altre parole se scrivere fosse stato facile, difficile o se a riguardo avevano qualche riflessione.

¹⁶ Frase riferita dalla madre del ragazzo durante la conversazione telefonica con il ricercatore.

¹⁷ Frase ripresa da un partecipante

¹⁸ Espressione ripresa da un partecipante

Di seguito la foto delle autobiografie prodotte dai partecipanti.



Le riflessioni formulate dopo l'esperienza sono state le seguenti. Alcuni di loro hanno sottolineato che la difficoltà era relativa al fatto di parlare di sé, altri che l'aspetto più difficile è stato riprodurre a parole scritte ciò che avevano in mente. Altri ancora hanno vissuto come facile il compito perchè per loro scrivere è un'azione familiare, facile e praticata in altre occasioni.

Di seguito vengono riportate le frasi che il ricercatore ha selezionato dalle autobiografie secondo due criteri: il primo rispettare la privacy, ovvero non riportare contenuti dai quali si potesse risalire facilmente all'autore, il secondo la presenza di elementi che rimandassero a più intelligenze possibili.

...il confronto del pensiero e l'incontro con le persone mi affascinano
come le più preziose pietre
...mi piace divertirmi con i miei amici....ritaglio sempre del tempo da
trascorrere con il mio cane
...sono circondato da molte persone che sento che mi apprezzano per
quello che sono
...ero molto timido, chiuso e riservato
...ho avuto la fortuna di crescere con i miei figli e di passare molto
tempo con loro
...riprendere in mano la mia vita....ho fiducia nelle mie capacità
...mi piace cucinare e fare le parole crociate

I partecipanti al gruppo, liberamente hanno categorizzato alcuni elementi presenti nelle frasi sopra citate inserendole nelle differenti intelligenze e insieme si è riflettuto sul fatto che molti per

descrivere se stessi fanno appello all'intelligenza personale (intrapersonale e interpersonale). Si sono formulate a riguardo delle domande, nonché spunti di riflessione rimasti aperti: Ci sono soprattutto informazioni che riguardano alcune intelligenze e non altre, perché? Non le abbiamo sviluppate? Non le sappiamo individuare? Parliamo di noi solo raccontando alcune abilità e non altre? Domande lasciate aperte e che sicuramente hanno invitato i partecipanti ad autoriflettere, a metacomunicare e ad allargare le possibilità del sé.

Le riflessioni a conclusione dell'incontro sono state le seguenti

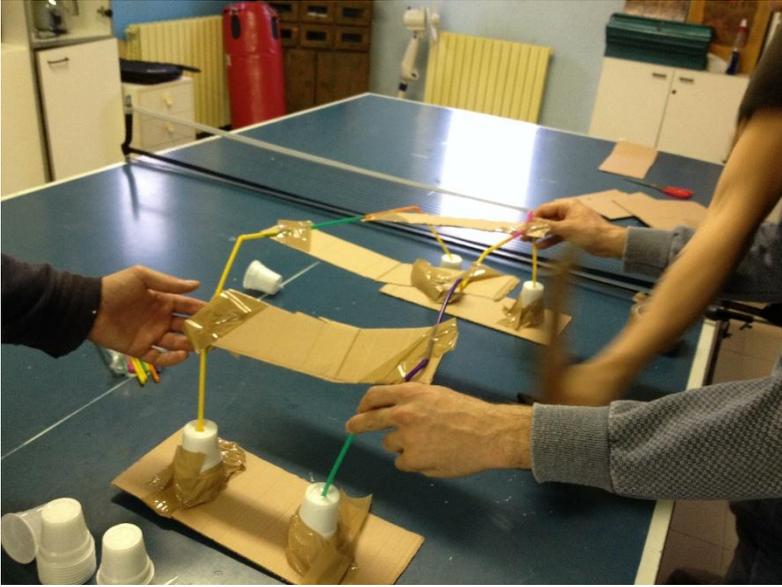
- Maggiore chiarezza
- Rilassamento
- Bella riflessione
- Divertimento
- Noioso
- Molto coinvolgente
- Riflessivo
- Si fa sempre conoscenza di nuove cose
- Confidenziale
- Interessante
- Mi porto a casa un po' di dubbi ma anche tanta ricchezza

Dalle frasi emergono aggettivi che richiamano la sfera del pensiero (interessante, bella riflessione, conoscenza di nuove cose, maggiore chiarezza, un po' di dubbi) quella intrapersonale (molto coinvolgente, noioso, rilassamento), interpersonale (confidenziale).

4.5.4 Il quarto incontro: l'intelligenza spaziale musicale

Nel quarto incontro si è dato spazio all'intelligenza spaziale e musicale.

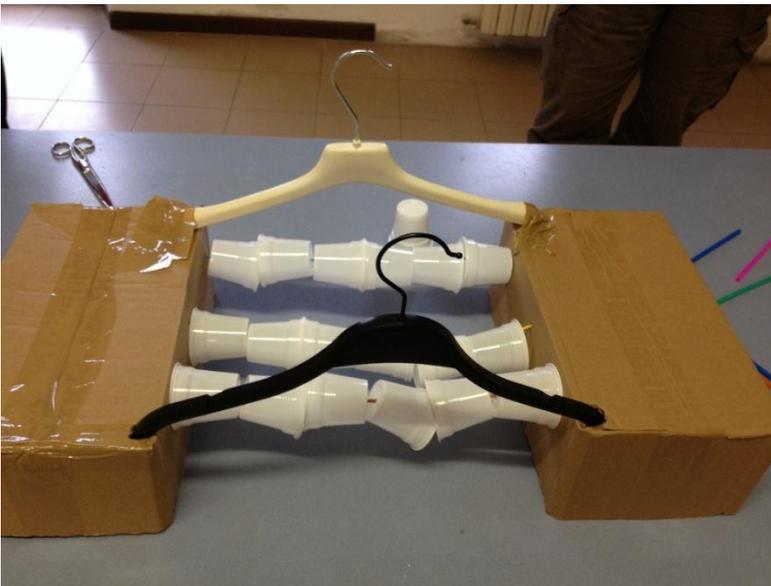
Per quanto riguarda la prima si è fatta l'attività detta Costruire ponti. I partecipanti, sempre divisi in tre gruppi (genitori, ragazzi, operatori) sono stati invitati a costruire una parte di ponte (con materiali differenti) che si collegasse a quello degli altri. Di seguito si riportano le foto delle singole parti di ponte e di quello creato con l'assemblaggio delle tre parti.



Ponte ragazzi



Ponte operatori



Ponte genitori



Ponte finale

Riflessioni formulate dopo l'esperienza sono state attorno al cambiamento dell'immagine del sé quando si cresce insieme agli altri.

I ragazzi hanno costruito il ponte tenendo conto che si sarebbe dovuto agganciare a quello degli altri due gruppi, così il gruppo dei genitori e degli operatori. Quando i ragazzi hanno posizionato la loro parte di ponte hanno deciso di metterla al centro, ovvero fra quello dei genitori e quello degli educatori; hanno descritto il loro ponte come fosse il loro percorso verso il cambiamento. L'hanno definito un po' *tortuoso*¹⁹ ed hanno sottolineato che in questo processo di cambiamento hanno bisogno di *punti fermi*²⁰ che nella rappresentazione vengono individuati nel ponte dei genitori e degli educatori. Un educatore fa notare che i ragazzi per posizionarsi fra genitori ed educatori, hanno dovuto modificare il loro percorso. Ciò riflette il fatto che quando si cresce insieme l'immagine di sé si modifica, si sviluppa ed inoltre il confronto con gli altri immette dentro un processo di negoziazione dove l'immagine di sé viene rivista, modificata, arricchita.

L'intelligenza musicale invece è stata vissuta facendo produrre ai genitori, operatori ed educatori una melodia con strumenti musicali (chitarra) e altri oggetti (barattoli, contenitori di legno) che battendoli o scuotendoli emettevano suoni.

¹⁹ Parola usata dai partecipanti

²⁰ Espressione usata dai partecipanti

Rispetto alla musica ciascun gruppo (genitori, educatori e ragazzi) è stato chiamato a produrre la sua canzone, abbinando il messaggio che volevano trasmettere. A loro sono stati dati venti minuti per elaborare il compito. Successivamente ciascun gruppo ha reso partecipe l'altro del lavoro fatto, esibendosi con il pezzo musicale

Le Riflessioni formulate dopo l'esperienza sono state attorno ai messaggi che ciascun gruppo voleva trasmettere con la melodia. Il gruppo dei genitori si è inventato una melodia con l'intento di trasmettere un messaggio di *serenità*. Il desiderio dei genitori era legato al percorso riabilitativo, in altre parole, con la melodia volevano trasmettere un clima di pace con l'auspicio che questo potesse far da sfondo al progetto terapeutico intrapreso dai ragazzi. Una mamma disse *mi piacerebbe respirare un clima di serenità che nono significa mosciume ma tranquillità*.

Gli educatori con i diversi strumenti hanno riprodotto l'Inno alla gioia. Il loro messaggio era legato al tema delle intelligenze. Hanno comunicato che riappropriarsi di tutte e nove le intelligenze significa *star meglio e sentire la gioia*.

I ragazzi hanno invece riprodotto il giro di DO. Con questa melodia hanno testimoniato il fatto che il giro di DO rappresenta il loro cambiamento e concluso un giro, che per loro è una fase del percorso, è possibile rifarne un altro e quindi passare alla fase successiva.

Qualcuno ha sottolineato quanto l'intelligenza musicale fosse stata nella propria vita messa da parte e quindi quanto in questa attività si sia sentito a disagio, perché incapace. Altri, soprattutto i ragazzi si sono sentiti invece molto partecipi in questa attività, sentendosi capaci di fare; per molti di loro la musica è un canale privilegiato per veicolare emozioni e pensieri.

Le riflessioni a conclusione del percorso sono le seguenti:

- Divertimento
- Interessante
- Esperienza nuova
- Difficoltà
- Piacevole e divertente
- Creatività
- Lo stesso creatività
- Delicatezza
- Piacevole e anche curioso
- Mettersi in gioco

Anche in questo feedback incontriamo parole che si riferiscono alla regione del pensiero (interessante, creatività), della sfera interpersonale (divertimento, divertente), intrapersonale (delicatezza, mettersi in gioco, difficoltà).

4.5.5 Quinto incontro: *intelligenza interpersonale ed esistenziale*

In questo incontro si è esplorata l'intelligenza *interpersonale ed esistenziale*, attraverso l'attività *maestri segreti*. Attraverso un'unica attività si sono messe in atto le due intelligenze.

Ogni partecipante al gruppo ha scritto il proprio nome in un foglietto, poi questi sono stati distribuiti casualmente a ciascun membro del gruppo evitando che a qualcuno arrivasse il biglietto con il proprio nome. Ogni partecipante diventava angelo custode della persona il cui nome trovava scritto nel foglietto. Compito dell'angelo custode era quello di aiutare il suo protetto a sentirsi accolto dentro il gruppo, a partecipare e a sostenere le sue idee, senza farsi accorgere dagli altri che lui era l'angelo custode. Compito del gruppo era quello di individuare sette regole importanti per la convivenza al Centro Diurno.

Il gruppo ha impiegato venti minuti per trovare le sette regole e sono le seguenti

- Chiarezza nei comportamenti;
- Rispetto per sé e per gli altri
- Affidarsi e fidarsi
- Accogliere bene un nuovo ingresso
- Collaborazione
- Non vergognarsi di chiedere aiuto
- Prendersi cura di sé

Il gruppo di genitori, educatori e ragazzi lavora in autonomia nella definizione delle regole: sia il conduttore del gruppo che la psicologa responsabile del Centro fungono da osservatori. Il gruppo elenca sette regole, concentrandosi non sulle regole di gestione, di contesto (n° sigarette, n° caffè, non si può uscire da soli...), ma sui principi.

Le riflessioni formulate dopo l'esperienza ruotano attorno al fatto che non sono state considerate le regole di gestione perché quelle sono date per scontate e non discutibili; più difficile è riconoscere le regole legate allo stare insieme agli altri. Il gruppo concorda circa il fatto che nella loro storia di vita l'intelligenza esistenziale è stata poco esplorata, valorizzata; anzi, Roberto, riferisce che essendo coinvolto nell'ambiente della tossicodipendenza, le regole sono state messe in ultimo piano. Altri del gruppo affermano che nel programma al Centro diurno il tema delle regole e dei valori ha un peso importante, infatti spesso ne parlano in gruppo e con gli operatori. Il percorso di tossicodipendenza li ha portati a sottovalutare i principi e i valori, tanto che spesso pur di procacciarsi le sostanze hanno infranto norme, prevaricato l'altro, danneggiato cose e persone.

Rispetto alla consegna del prendersi cura dell'altro (intelligenza interpersonale) i partecipanti riflettono su quanto sia stato difficile fare il maestro segreto. Si conviene sul fatto che abbiamo pochi strumenti a disposizione che fungono da sostegno all'altro. Qualche ragazzo (Thomas) cerca di sostenere l'altro facendo domande dirette a lui oppure generali al gruppo stesso; altri cercano di

sostenere e rendere partecipe l'Altro con lo sguardo. Anche la tirocinante cerca di aiutare il suo protetto con lo sguardo. Nessuno dei protetti sente di essere stato sostenuto e pochi riescono a sostenere. E' da mettere in evidenza il fatto che nessuno sente di essere sostenuto, ciò fa riflettere su quanto sia difficile per questi ragazzi affidarsi agli altri (sentirsi quindi protetti) e allo stesso tempo assumersi la responsabilità del benessere altrui.

Di seguito riportiamo i feedback a chiusura del percorso:

- Incontro dietro le quinte illuminante; consiglio a turno di farci stare un po' tutti
- Da partecipante difficile, non è stato semplice per me...mi ha fatto riflettere su questa capacità che ho interpersonale
- Maggiore conoscenza delle persone con cui ho lavorato. Non ho consigli
- Lezione complessa, ci sono tanti modi per conoscersi e comunicare. Consiglio ai ragazzi di sperimentarsi maggiormente su questi modi
- Riflessioni, mi ha riportato a dei valori e delle regole che vanno in secondo piano
- Difficoltà su cui lavorare...sul dialogo, l'interazione con l'Altro, accogliere l'altro
- Capire che devo migliorare il modo di relazionarmi con gli altri e valorizzare di più i sentimenti
- Molto difficile mettere insieme le regole, difficile mettere quella più importante perché c'è né sempre una più importante delle altre, molto tortuoso
- Molto difficoltoso, non l'ho capita bene, quindi non riesco a dare suggerimenti
- Quante strategie ho per farvi sentire accolti e partecipi e capaci...quanto invece vi rendo le cose difficili

In questo incontro si rilevano diverse riflessioni che rimandano all'idea di un incontro che li ha messi in difficoltà – *da partecipante difficile, mi ha fatto riflettere-*, - *difficoltà su cui lavorare -*, *molto difficile mettere insieme le regole, difficile mettere quella più importante, molto difficoltoso, non l'ho capita bene. Le due intelligenze trattate sono state difficili da esercitare e forse lo sono state anche in passato per questi ragazzi e i loro genitori; l'intelligenza interpersonale ed esistenziale sembrano punti di debolezza su cui lavorare.*

4.5.6 Sesto incontro: intelligenza naturalistica e intrapersonale

In questo incontro si è sperimentata l'intelligenza naturalistica e intrapersonale. Circa l'intelligenza naturalistica, è stato posizionato al centro della stanza un cesto con frutta verdura; accanto a questo un grande cartellone dove sono stati scritti in sequenza i mesi dell'anno. Ogni partecipante aveva il compito di prendere un frutto o della verdura e posizionarla nel mese nel quale si pianta, aggiungendo a voce il mese della raccolta.

Nella foto che segue è stato riportato il cartellone suddiviso secondo i mesi dell'anno.



Ogni membro del gruppo ha posizionato due frutti o due tipologie di verdura nel mese in cui vengono piantati, indicando inoltre quando verranno raccolti.

Le riflessioni dopo l'esperienza sono state attorno al grado di coinvolgimento di ciascuno nell'attività. Diversi partecipanti non si aspettavano di sentirsi così coinvolti e capaci di dire la propria; inoltre per loro era inusuale, ma piacevole e gratificante, che in un programma di recupero per ragazzi tossicodipendenti si parlasse di frutta e verdura.

I ragazzi erano molto partecipi e coinvolti, si notava la loro esperienza e infatti spesso hanno menzionato il lavoro in serra e nel giardino, luoghi in cui hanno acquisito conoscenza e competenza. Anche i familiari si sono mostrati coinvolti, dicendo la loro e dando suggerimenti a chi non sapeva posizionare frutta e verdura. Un'intelligenza che ha messo tutti sullo stesso piano: il ragazzo aiutava il genitore, il genitore dava suggerimenti all'operatore e così via.

Per l'intelligenza intrapersonale, il compito assegnato è stato quello di scrivere l'immagine che ciascun ragazzo, genitore, operatore aveva di sé rispettivamente come ragazzo, genitore, operatore.

La descrizione di ciascuno non è stata letta ad alta voce, nel rispetto della privacy e su richiesta dei partecipanti. Il gruppo ha preferito raccontare solo come si è sentito nel momento in cui scriveva. Per qualcuno è stato difficile scrivere, per altri più difficile individuare le cose da descrivere. Diversi dei partecipanti (ragazzi, genitori, operatori) hanno puntualizzato che lavorare su se stessi è

la ragione per cui fanno il programma al Diurno. I testi sono rimasti agli autori, come patrimonio personale e nel rispetto della richiesta di molti di non esibire all'esterno quanto avevano.

I feedback a conclusione dell'incontro sono i seguenti:

Informazioni nuove

Mi sono trovato bene in questo incontro

Utile e non solo, interessante porto a casa esperienza

Sto riflettendo su tante cose dette soprattutto l'ultima esperienza

Conoscere in modo diverso le persone. Io sono nuovo ...per riflettere

su cose del passato, non sapevo come mai mi piacesse alcune cose

Piacevole come incontro. Ho imparato cose nuove, mi è piaciuto

l'aspetto della condivisione...che mi ha portato indietro nei ricordi

Riflessivo e consapevolezza

L'intelligenza la possiamo continuare a coltivare e quindi anche in

ambiti in cui oggi sono distanti...lasciarsi aperte le possibilità, le porte

aperte

Incontro empatico e nostalgico

Ho tralasciato cose che mi potevano piacere...coltivazione vari

frutti...un tempo lo facevo ora non più...mi sono dimenticato

Tante cose nuove sono molto contenta di questo

incontro...emozionante più delle prime volte

Incontro emozionante...parlare di noi è emozionante...non è così

naturale parlare di noi a chi non si conosce. Ringrazio ciascuno di voi.

In questo incontro vi sono stati diversi feedback espressi in modo più descrittivo rispetto agli altri incontri. Restituzioni che riguardano la sfera del pensiero, *utile e non solo, porto a casa esperienza, l'intelligenza la possiamo continuare a coltivare e quindi anche in ambiti in cui oggi sono distanti...lasciare le porte aperte*, la sfera intrapersonale, *consapevolezza, emozionante più delle prime volte, incontro empatico e nostalgico*, la sfera interpersonale, *conoscere in modo diverso le persone, aspetto della condivisione*.

4.5.7 Settimo incontro: accoglienza di un nuovo ingresso

Il settimo incontro è stato riorganizzato alla luce di un elemento nuovo che si è verificato durante lo scorrere delle settimane, ovvero l'ingresso al Centro Diurno di una nuova persona a fare il percorso riabilitativo e quindi anche il percorso TIM. E' stato progettato un incontro riepilogativo con l'intento di far conoscere alla nuova ragazza entrata e a sua madre quale fosse stato il percorso praticato fino a quel momento.

Come si evince dalla foto che segue, sono stati posizionati a terra i differenti prodotti e strumenti utilizzati durante i diversi incontri; dalla foto si vedono i fogli A4 che rappresentano ciascuno un incontro e vicino a questi, alcuni prodotti e strumenti. Riguardo ai primi troviamo le

autobiografie e il ponte, riguardo ai secondi strumenti per suonare, cartone, fogli, bicchieri, cannuce ecc.



Ogni membro del gruppo ha parlato di sé presentandosi alla nuova ragazza inserita e a sua madre, e descrivevano un oggetto o uno strumento posizionato a terra e in modo particolare riferendo:

- come era stato utilizzato durante i precedenti incontri
- quale intelligenza stesse rappresentando
- come lui si posizionava rispetto a quella intelligenza.

I ragazzi a turno hanno parlato di sé facendosi aiutare dalle nove intelligenze; il materiale a terra ha dato modo a ciascuno di riflettere e richiamare alla mente quanto già vissuto e quindi narrare l'esperienza. E' stato un incontro veicolato dall'intelligenza linguistico, intrapersonale e interpersonale offrendo però ai partecipanti la possibilità di iniziare a parlare di sé aiutato dai differenti materiali che richiamavano alle intelligenze sperimentate. Solo a chiusura dell'incontro il ricercatore ha detto che tutte le abilità descritte sono intelligenze e non appena conclusa la frase, la nuova ragazza entrata ha detto – *ho capito le nove intelligenze di Gardner*-. Ciò ha dato modo al ricercatore di capire che quanto era stato sinteticamente presentato, era stato compreso non solo dai partecipanti che hanno spiegato, parlando di sé, le differenti intelligenze, ma anche dalla nuova ragazza entrata.

I feedback a conclusione dell'esperienza sono stati:

Mi porto a casa che ci sono varie intelligenze e posso sfruttarle tutte al massimo (Giulia)

Riflettevo su quelle cose...non sono mai state naturali tutte queste cose.....se dovessi dire cosa per me è la più spontanea tutte le cose sono state frutto di costanza e curiosità...booo quello che volevo dire è che comunque l'intelligenza è un fatto che si acquisisce e non un fatto naturale (Educatore)

Mi porto a casa tutte le cose che abbiamo fatto, con i genitori, con gli operatori, quando abbiamo mimato...giocato a carte...tutte cose nuove che abbiamo fatto e ripetuto, cose positive...(madre di Thomas)

Mi porto a casa il piacere di star bene in mezzo alle persone, sta migliorando questo piacere (Matteo)

Un ripasso interessante e positivo (Thomas)

Avevo già scordato le nove intelligenze e le ho risvegliate....soprattutto il fatto di stare insieme (madre Giulia)

Riflettere sui vari punti di forza e debolezza...imparare ad allenarmi sui punti di debolezza si può sempre crescere (tirocinante as soc)

Mi ha ricordato le capacità che abbiamo...non prendere sotto piede quelle che non sappiamo fare ma valorizzare i punti di forza che ci possono aiutare (Roberto)

Maggiore consapevolezza delle varie intelligenze. Il piacere del gruppo che cresce (tirocinante psicologa)

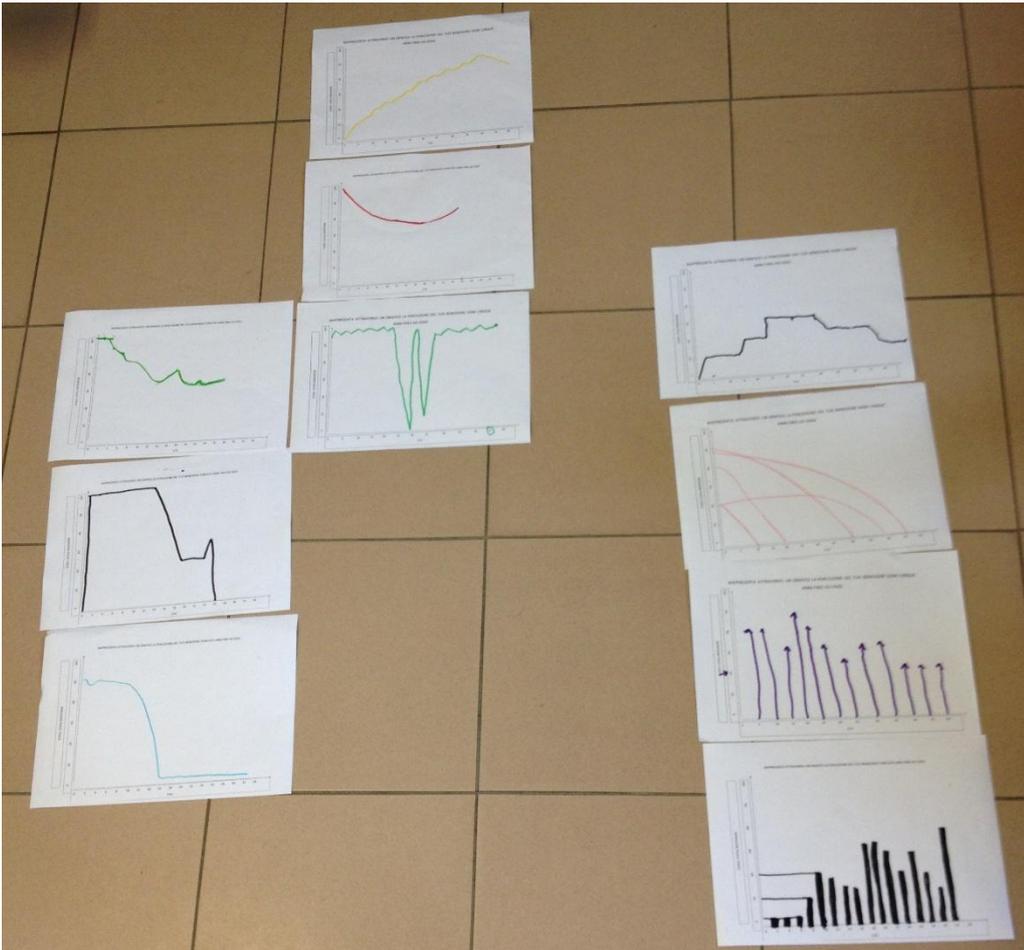
Risveglio dei ricordi (psicologa)

Una domanda: credo che nell'incontro con le persone bisogna andare con pantofole, in punti di piedi. Quanto entro in punti di piedi con voi e quanto a gamba tesa? (ricercatore)

Anche per questo incontro ci sono diversi richiami alla dimensione del pensiero, che ci sono varie intelligenze e posso sfruttarle tutte al massimo, riflettere sulle cose...l'intelligenza è un fatto che si acquisisce e non un fatto naturale, riflettere sui vari punti di forza e di debolezza, risveglio dei ricordi a quella intrapersonale maggiore consapevolezza, imparare ad allenarmi sui punti di debolezza, e a quella interpersonale, il piacere di star bene in mezzo alle persone,....soprattutto il fatto di stare insieme, il piacere del gruppo che cresce.

4.5.8 Ottavo incontro: intelligenza logico-matematica

In questo incontro è stata esplorata l'intelligenza logico-matematica, chiedendo ai partecipanti di rappresentare in un grafico la loro percezione del benessere sentito negli anni. I partecipanti hanno avuto venti minuti per rappresentare ciò attraverso un grafico. Di seguito l'immagine che li racchiude tutti.



Come si evince dall'immagine, ciascun partecipante ha riportato il grafico del proprio benessere. Dalle descrizioni è emerso che per qualche ragazzo il benessere era collegato all'uso delle sostanze, nel senso che l'effetto delle sostanze li faceva star bene; per altri all'uso invece era collegato la percezione di scarso benessere (dovuto a relazioni difficili con i familiari, malessere fisico, problemi con la giustizia). L'andamento della curva del grafico per i ragazzi è guidato dalla presenza di sostanze o meno; anche per i familiari, l'uso delle sostanze da parte dei figli sembra determinare un cambio dell'inclinazione della curva; diverso accade per gli operatori, dove diversi sono i fattori che vanno ad influire sul benessere, come ad esempio, l'andamento scolastico, la carriera universitaria, l'incontro con il partner, la nascita dei figli.

- Incontro interessante, la cosa che mi rincuora è sapere che ognuno di noi, anche se non pienamente consapevole, a queste nove intelligenze e lavorandoci sopra per migliorare il percorso della vita e le relazioni con gli altri.
- Curioso vedere la propria vita scorsa come un film rapido e quindi un ricordo anche ai momenti più critici come le salite è stato curioso (
- Mi ha lasciato dei bei ricordi dell'infanzia, cose che non toccavo da un po'

- Ricordare gli anni passati non sono dei bei ricordi, la nascita dei figli, dei nipoti sì, ma per il resto....quindi mi sono tolta una maschera, mi sono scoperta un po' troppo e non è nel mio carattere
- Non vedo tutte queste intelligenze forse perchè ancora perché la mia è più l'ignoranza
- Ho scoperto di avere anche questa intelligenza perché mi rispecchia parecchio e me la voglio fare sempre più mia
- E' stato interessante, rivedere e rifare la storia di quando uno è nato ad oggi, è stato un lungo percorso, rintracciare le emozioni, le cose che sono avvenute nella vita, è stato un po' emozionante
- Ho rifatto un po' un flash della mia vita, c'è stato un periodo posso dire bello non al cento per cento però bello, poi ci sono stati... un grosso calo, però se uno vuole si può risalire ce la deve fare si può fare insomma
- Mi porto a casa questa intelligenza che sto utilizzando anche nel mio programma di recupero.
- Dei ricordi, delle curiosità nuove per puntare a stare ...ad alzare il livello di autostima, benessere.
- Una sensazione di stupore, di come trattando un tipo di intelligenza logico-matematica, ci permette di parlare di noi stessi; canali totalmente diversi ci danno la possibilità di parlare di noi: Parlando di noi mi sento di ringraziare perché sono un dono perché ci vengono dati e sono stati vissuti.

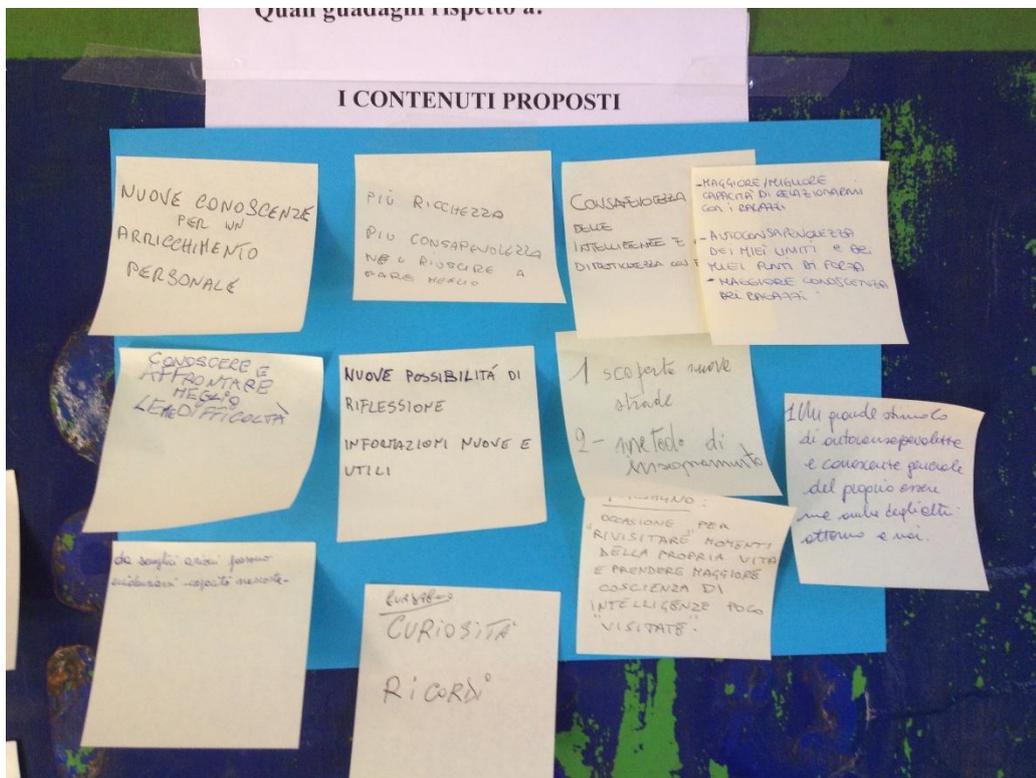
Anche in questo incontro ci sono riferimenti alla regione del pensiero, *Curioso vedere la propria vita scorsa come un film rapido, ricordare gli anni passati, dei ricordi e delle curiosità nuove, a quella della sfera intrapersonale, mi sono tolta una maschera, mi sono scoperta un po' troppo e non è nel mio carattere, rintracciare le emozioni, le cose che sono avvenute nella vita, è stato un po' emozionante, la cosa che mi rincuora è sapere che ognuno di noi, anche se non pienamente consapevole, a queste nove intelligenze e lavorandoci sopra migliorare il percorso della vita e le relazioni con gli altri.* Non ci sono rimandi riconducibili immediatamente alla sfera interpersonale. Attraversare l'intelligenza logico matematica ha permesso il bridging con quella intrapersonale, infatti diversi sono i rimandi al sé, alla propria emotività ed interiorità.

4.5.9 Nono incontro: feedback sui contenuti, sul metodo e sul ruolo di ciascuno

In quest'ultimo incontro, i partecipanti sono stati invitati a lasciare un feedback sull'intero percorso fatto insieme. Al termine dell'incontro ciascun gruppo di genitori, educatori, ragazzi è stato invitato a costruire un'idea di salute all'intero gruppo, visto che il percorso TIM si è concluso. I feedback richiesti sono stati relativamente ai contenuti proposti, alla metodologia, all'armonia del percorso TIM con il ruolo di genitore, operatore e ragazzo. Tale incontro è stato registrato, al fine di cogliere con maggiore dettaglio i punti di forza e di debolezza dell'interno progetto di ricerca. Sono

stati appesi ad un trepiedi, tre fogli A4 dove attaccare post it con su scritto i differenti commenti alle tre categorie richieste.

Di seguito si riportano i commenti riferiti ai contenuti

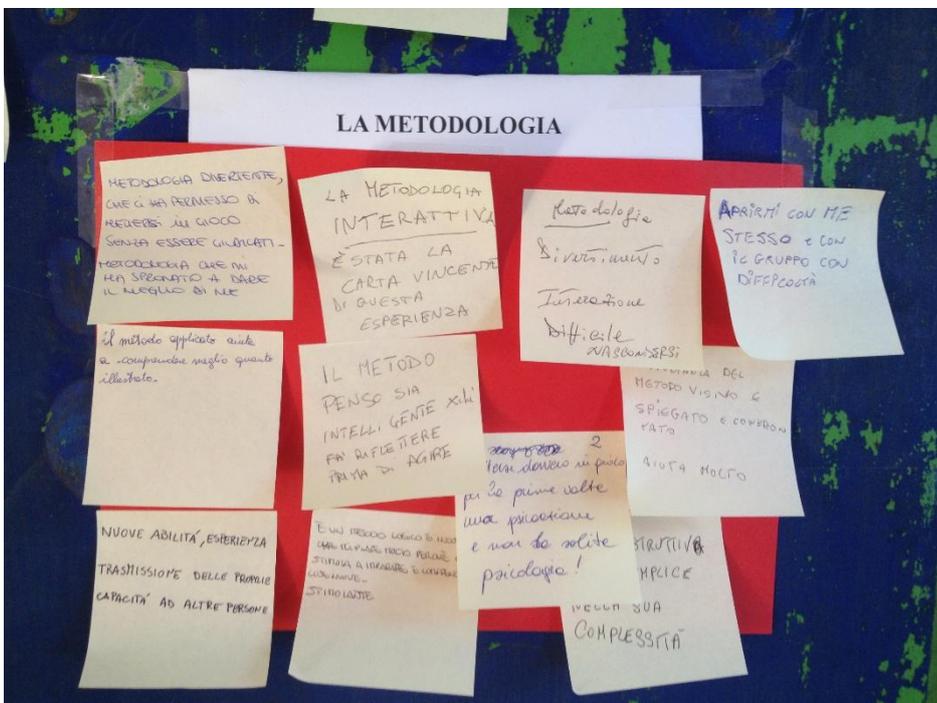


I feedback sono stati quindi i seguenti

- Nuove conoscenze (tutte le cose fatte insieme a cui non avrei pensato) per un arricchimento personale (non sapevo se potessero avere tante intelligenze, che io non penso di avere ma se ci sono contenta)
- Ci sono tante possibilità per migliorare (se so che abbiamo tante intelligenze so che possiamo sfruttarle e quindi migliorare. Non lasciarle assopire)
- La consapevolezza delle intelligenze
- Conoscere e affrontare al meglio le mie difficoltà, ad esempio intrapersonale, personale...ad identificare al meglio le difficoltà. Al primo incontro se fosse stato come quello del grafico forse non sarei tornato
- Nuove possibilità di riflessione, informazioni nuove e utili.
- Scoperta di nuove strade (queste nove intelligenze che non conosceamo, almeno tutte) e metodo di insegnamento.
- Da semplici azioni (ad esempio saper collocare un frutto nella stagione giusta) possono evidenziarsi capacità nascoste (intelligenza naturalistica)...semplificando
- Curiosità e ricordi

- Occasioni per prendere maggiore coscienza di intelligenza poco visitate.
- Maggiore conoscenza di me stessa e dei ragazzi, maggiore consapevolezza dei limiti e punti di forza

Da questi feedback è evidente il centraggio sul tema delle intelligenze. Tali contenuti sembrano essere diventati sia bagaglio culturale di conoscenza che esperienza personale. Rispetto alla conoscenza acquisita ci riferiamo all'acquisizione di nuove informazioni che coinvolgono la regione del pensiero, la razionalità. Ad esempio Thomas scrive – *nuove conoscenze*-, la psicologa – *curiosità e ricordi*-, il padre di Matteo scrive – *scoperta di nuove strade...che prima non conosceamo*-, *da semplici azioni possono evidenziarsi capacità nascoste*, - *ci sono tante possibilità per migliorare....se so che abbiamo tante intelligenze possiamo sfruttarle*. I contenuti trattati non sono stati solo informazioni acquisite ma anche maggiore conoscenza e consapevolezza di sé; ciò si rileva dalle seguenti espressioni: *occasioni per prendere maggiore coscienza di intelligenza poco visitate, maggiore conoscenza di me stessa e dei ragazzi, maggiore consapevolezza dei limiti e punti di forza*-, - *conoscere e affrontare al meglio le mie difficoltà, ad esempio intrapersonale, personale*. Per quanto riguarda la metodologia, si riporta l'immagine che segue



In questo caso i feedback sono i seguenti:

- Metodologia divertente, che ci ha permesso di metterci in gioco senza essere giudicati; una metodologia che mi ha spronato a dare il meglio di me
- Metodologia interattiva, la carta vincente di questa esperienza. Ormai sono superate le occasioni in cui c'è solo ascolto, si sperimenta nella pratica certe cosequesta metodologia fa mettere in gioco tutti, operatori e genitori, allo stesso modo
- Divertimento, interazione e difficile nascondersi, si ha un effetto più veloce; si è costretti ad agire e quindi più coinvolti; con la parola che sei più abituato, puoi anche permetterti di non ascoltare, qui sei costretto ad agire...sei più coinvolto, in modo più attivo.
- Il metodo applicato aiuta a comprendere meglio quanto illustrato
- Un metodo intelligente perché fa riflettere prima di agire....uno fa delle cose...con questo metodo...noi riusciamo a riflettere e in questo tipo di problematiche uno deve riflettere e poi fa.....un metodo che non avevo mai affrontato....ad esempio nessuno ci ha mai chiesto se un metodo è intelligente...questo ci serve ci aiuta... Lo facciamo per loro ma secondo me aiuta anche noi. Questo tipo di intelligenze serve anche a noi. Ci può aiutare a riconoscere errori.... forse nell'atteggiamento che abbiamo avuto nel passato....chiaramente...magari se avevamo capito certe cose...certi errori non li avevamo fatti.
- Nuove abilità esperienze e trasmissione delle proprie capacità ad altre persone. Ognuno ha una propria intelligenza, più specifica, più stimolata delle altre e la trasmette agli altri...scambio di informazioni. Questo percorso è per tutti, dalla parte dei ragazzi e degli adulti...anche gli educatori e i genitori
- Aprirmi con me stesso e con il gruppo con difficoltà. Questa metodologia è per tutti. E' venuto anche dal ponte che abbiamo fatto...siamo coinvolti da entrambe le parti
- Un metodo logico e induttivo che ci stimola ad apprendere nuove cose
- Visivo confrontato e spiegato, aiuta i ragazzi a mettersi in una certa strada
- Molto costruttivo, molto semplice nella sua complessità
- Un percorso che aiuta anche noi genitori, questo tipo di intelligenza serve anche a noi perché forse nell'atteggiamento che abbiamo avuto nel passato c'è stato ...questo ci può aiutare anche a riconoscere degli errori che si sono fatti nel passato...se avevamo capito certe cose, certo errori non li avremmo fatti, serve anche noi da questo punto di vista

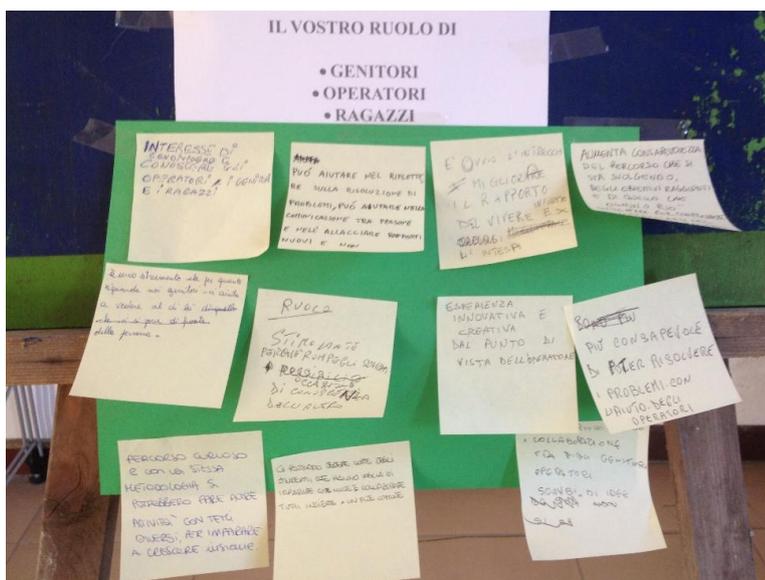
Dai feedback sulla metodologia rileviamo accenni che richiamano all'idea di movimento e di cambiamento. Riportiamo alcune frasi che spiegano tale concetto: - metodologia che mi ha *spronato a dare il meglio di me*, - *si ha un effetto più veloce... si è costretti ad agire* e quindi più coinvolti...in modo più attivo. Verbi come spronare, agire, avere un effetto ed espressioni come *in modo più attivo* svelano la presenza di un movimento cognitivo e operativo.

Dalle espressioni che seguono potremmo dire che tale movimento si configura come un processo metacognitivo, un genitore dice: - *fa riflettere prima di agire...riconoscere degli errori* che abbiamo

fatto nel passato. Tale movimento non è solo un processo intrapsichico ma anche interpersonale, infatti un ragazzo afferma: - Ognuno ha una propria intelligenza, più specifica, più stimolata delle altre e *la trasmette agli altri....scambio di informazioni.*

Questa metodologia quindi sembra aver permesso al singolo di attivare un processo metacognitivo, *sprongare a dare il meglio di mè, riflettere prima di agire, riconoscere degli errori che abbiamo fatto nel passato*, al gruppo di co- costruire una conoscenza, una crescita intersoggettiva -*trasmissione delle proprie capacità ad altre persone-*, *scambio di informazioni, molto costruttivo, -Aprirmi con me stesso e con il gruppo con difficoltà. Questa metodologia è per tutti. E' venuto anche dal ponte che abbiamo fatto, Lo facciamo per loro ma secondo me aiuta anche noi.*

Infine, rispetto al terzo focus su cui riflettere ovvero circa la congruità del percorso TIM con i ruolo di genitori, educatori e ragazzi si rilevano le seguenti riflessioni



La domanda che il ricercatore ha formulato per avviare la riflessione è stata la seguente: *Come questo percorso si può intrecciare con il vostro ruolo di genitori, educatori, ragazzi*

- Interesse di condividere e conoscere operatori, genitori e ragazzi (Matteo)
- Aiuta nella risoluzioni di problemi, comunicazione tra persone, nell'allacciare rapporti nuovi e non (Thomas)
- E' ovvio l'intreccio, migliore rapporto di equilibrio, d'insieme e di intesa (padre Matteo)
- Come uno strumento per noi genitori che ci aiuta a vedere al di là della persona che abbiamo di fronte (madre Matteo)
- Aumenta la consapevolezza del percorso che si sta facendo, degli obiettivi raggiunti e di quello che ciascuno anche operatori per

comprendere e sviluppare nell'intrecciarsi con il lavoro dei ragazzi (tirocinante psicologa)

- Perché stimolante, rompe gli schemi e occasione di conoscenza dell'altro
- Esperienza innovativa e creativa dal punto vista operatore
- Percorso curioso e con la stessa metodologia si potrebbero affrontare altre tematiche per accrescere la conoscenza tra operatori e ragazzi
- Ci possiamo vedere come studenti che hanno voglia di imparare cose nuove e collaborare tutti insieme e collaborare per un fine comune
- Mi sono soffermata sulla parola ruolo...c'è bisogno di collaborazione per migliorarsi perché uno da solo non ce la fa. La parola ruolo mi ha messo in difficoltà.
- Più consapevole nel risolvere problemi però con l'aiuto degli operatori

Da un lato sembra che qualsiasi sia il ruolo, genitori, ragazzi, operatori, questo percorso sia servito ad ogni figura coinvolta per relazionarsi con le altre figure *migliora il rapporto di equilibrio, d'insieme e d'intesa, interesse di condividere e conoscere operatori, genitori e ragazzi, per accrescere la conoscenza tra operatori e ragazzi, Ci possiamo vedere come studenti che hanno voglia di imparare cose nuove e collaborare tutti insieme e collaborare per un fine comune.*

Nonostante l'invito fosse circoscritto alla riflessione sul proprio ruolo, diverse persone si sono pensate insieme alle altre figure (ragazzi, genitori, operatori) e una madre afferma - *Mi sono soffermata sulla parola ruolo...c'è bisogno di collaborazione per migliorarsi perché uno da solo non ce la fa.* La parola ruolo mi ha messo in difficoltà, Più consapevole nel risolvere problemi *però con l'aiuto degli operatori* -.

Questa esperienza TIM ha aperto ai differenti ruoli la possibilità di conoscere l'Altro o riconoscerlo e di vederlo sotto altri aspetti; un educatore e una tirocinante psicologa a riguardo scrivono rispettivamente:

- occasione di conoscenza dell'altro
- accrescere la conoscenza tra operatori e ragazzi

Con la prima espressione si coglie una delle opportunità che il percorso TIM ha messo a disposizione ovvero l'occasione per conoscersi; con la seconda si specifica che i due ruoli, operatori e ragazzi, attraverso la TIM hanno favorito la conoscenza reciproca. Infine una mamma ci aiuta ad approfondire il tema della conoscenza dell'altro, affermando che in questo processo è bene vedere al di là della persona e scrive:

- ci aiuta a vedere al di là della persona che abbiamo di fronte

Potersi rappresentare l'Altro in modo diverso da come lo vediamo o lo abbiamo sempre visto, è un fattore protettivo rispetto al processo di crescita personale e di individuazione. Inoltre tale affermazione ci suggerisce l'apertura dell'autrice della frase ad un punto di vista diverso e quindi una apertura rispetto alla rappresentazione dell'altro. Tale disposizione offre la possibilità all'Altro di vedersi riconosciuto anche ulteriori parti di sé. Probabilmente con questa espressione la sig.ra voleva comunicare che non ci sono solo le caratteristiche che siamo in grado di scorgere nell'Altro ma anche - *al di là*- altri aspetti.

Come se attraverso la TIM si fosse data la possibilità all'Altro di manifestarsi secondo nove strategie e a se stessi la possibilità di osservare attraverso lenti a nove dimensioni. I partecipanti hanno quindi vissuto la possibilità di ri-vedersi attraverso un'esperienza nuova -*innovativa*-, che permesso di andare al di là dei propri *schemi mentali*; a riguardo leggiamo cosa affermano un educatore e una psicologa:

- rompe gli schemi
- Esperienza innovativa e creativa

A conclusione del nono incontro e a seguito dei feedback, in armonia con la TIM, si è chiesto ai partecipanti divisi fra adulti e ragazzi di progettare un saluto, secondo le modalità che più ritenevano opportune.

Gli adulti salutano i ragazzi con un grande abbraccio collettivo e individuale. Utilizzano il corpo, la gestualità e il contatto fisico per comunicare la loro vicinanza, il loro sostegno e il loro desiderio di un percorso di crescita positivo. I ragazzi, invece salutano chiedendo agli adulti di mettersi seduti. Mentre il gruppo fa dei movimenti con il corpo (in modo particolare braccia e capo), una voce narra e dice: *con questo saluto, tecnica di yoga di saluto al sole, ci porta un arricchimento delle giornate e una conoscenza più approfondita per raggiungere i traguardi della vita.*

Interessante notare come entrambi i ruoli, genitori e ragazzi, scelgano una strategia che coinvolge il corpo e lo spazio; per comunicare a livello interpersonale un vissuto interiore, il gruppo degli adulti passa attraverso la fisicità e il movimento del corpo. Anche i ragazzi utilizzano il corpo, ma abbinano l'espressione linguistica e si soffermano su aspetti intrapersonali dicendo *una conoscenza più approfondita per raggiungere i traguardi della vita.*

4.5.10 Decimo incontro: co-costruire la riflessione sui dati

Quest'ultimo incontro si è svolto in due parti. Nella prima parte si è iniziata insieme ai partecipanti la riflessione sui dati raccolti in entrata e nella seconda parte si è dato ai partecipanti la possibilità di riflettere sui proprio profili di abilità costruendo un oggetto che lo rappresentasse.

Nella prima parte, la riflessione sui dati raccolti è servita sia per avere il punto di vista dei partecipanti, come la richiesta azione richiede, ma anche per dare ai destinatari la possibilità di riflettere su ciò che essi stessi avevano scritto, alla luce della Teoria delle Intelligenze Multiple conosciuta e vissuta. Il ricercatore ha ripreso tutte le risposte dei partecipanti alla domanda - *Pensando a se stesso, a suo figlio o al ragazzo che segue, usi tre aggettivi significativi che rappresentino le caratteristiche principali del ragazzo o di se stesso*- trascrivendole in striscioline di carta, in modo che su ciascuna ci fosse un solo aggettivo o una frase; ha distribuito ai partecipanti due o tre striscioline di carta con su scritto o un aggettivo o una frase. Ogni membro del gruppo aveva in mano quindi due/tre striscioline di carta. Sono stati posizionati a terra nove cartoncini, ognuno di questi rappresentava un'intelligenza. Ogni partecipante aveva il compito di posizionare gli aggettivi/frasi che aveva in mano vicino all'intelligenza corrispondente.



Nella prima fase della discussione, ciascun partecipante spiegava al gruppo come mai aveva deciso di posizionare l'aggettivo vicino ad una intelligenza e non ad un'altra. Dopo un breve confronto, si è deciso a maggioranza dove ciascun aggettivo potesse essere inserito. Questo ha permesso ai partecipanti di riflettere sulle nove intelligenze, cercando di renderle declinabili abbinando a queste le differenti caratteristiche.

Nella seconda fase il gruppo è stato invitato a riflettere osservando i cartoncini e in modo particolare a focalizzare l'attenzione sul fatto che qualche intelligenza fosse più ricca di frasi e aggettivi a differenza di altre. Il confronto ha preso il via con la domanda - Come mai per alcune intelligenze abbiamo pochi aggettivi, per altre molto di più, e per altre ancora nessuna?-. Un

partecipante ha detto: *quelle più ricche di frasi sono le intelligenze più comuni*; il ricercatore chiede cosa si intende per più *comuni*? Di seguito le risposte raccolte:

- Quelle che vengono più utilizzate.
- Quelle che uno usa meno di solito non compaiono
- Quelle che uno pensa di non avere non compaiono
- Abbiamo dato importanza solo ad alcune intelligenze;
- La scuola assegna questa materie e quindi i ragazzi crescono condizionati solo da alcuni canali e non da altri

Dalle risposte si evince che da una parola sintetica come *comuni* si arriva a declinare con maggiore precisione il suo contenuto. Pertanto fra i partecipanti inizia ad essere presente il fatto che alcune intelligenze vengono più utilizzate di altre, - *quelle che uno usa meno non compaiono*- , che possono svilupparsi in modo diverso nella storia di ciascuno – *abbiamo dato importanza solo ad alcune intelligenze*- anche per un fattore culturale - *La scuola assegna questa materie e quindi i ragazzi crescono condizionati solo da alcuni canali e non da altri*-.

Nella seconda parte dell'incontro, si è fatta un'attività dal titolo *Il percorso che lascia un segno*.

Sempre con l'obiettivo di rendere l'esperienza TIM concreta e vicina alla propria realtà ed evitare che rimanesse un isolotto di conoscenza, si è realizzata un'attività che permettesse di integrare conoscenza ed esperienza. Si sono portati nove rotoli di nastri di colori differenti, ciascuno rappresentava un'intelligenza. A turno ciascun partecipante era invitato a tagliare tre nastri di colori differenti e di lunghezza altrettanto diversa, seguendo i seguenti criteri. Il nastro più lungo, quello che riteneva fosse l'intelligenza più forte, la lunghezza più corta quella che poteva rappresentare il punto di debolezza; infine un terzo nastro di lunghezza inferiore rispetto al primo, ma maggiore rispetto al secondo, che rappresentava un secondo punto di forza. Mentre il soggetto in autonomia tagliava i primi due nastri, il gruppo lo aiutava a scegliere il terzo nastro. Tutti e tre i nastri, venivano annodati insieme all'estremità, in modo da comporre un bracciale; ciò è un prodotto simbolico, ovvero sta a significare che le intelligenze sono legate fra loro, è difficile distinguerle e comprendere dove finisce l'una ed inizia l'altra. Di seguito l'immagine che raffigura i bracciali costruiti.



Il percorso si è quindi concluso in modo tale che ciascuno si portasse a casa la percezione del suo profilo di intelligenza rappresentata da un oggetto concreto e costruito insieme al gruppo che ha lavorato insieme. Quest'ultimo incontro si è concluso in modo conviviale: ciascuno ha portato un dolce o un salato da condividere insieme.

Al termine dell'incontro il ricercatore ha ringraziato tutti i partecipanti per il loro coinvolgimento e ha detto loro che avrebbe in futuro realizzato un incontro al fine di ricevere un feedback sull'analisi dei dati raccolti ed elaborati. Dopo aver descritto l'andamento e lo svolgersi degli incontri, nel prossimo cap. 4 della terza parte del presente elaborato descriveremo i dati raccolti e formuleremo possibili riflessioni, consapevoli che queste non hanno alcuna pretesa di essere generalizzabili, ma bensì riferibili ai partecipanti all'esperienza e quindi, in quanto raccolte all'interno di una relazione di fiducia, verosimili dei pensieri e dei vissuti dei partecipanti all'esperienza.

5. LE CONCEZIONI DELL'INTELLIGENZA E DELLE STRATEGIE DI SUPPORTO AL CENTRO DIURNO FENICE

In questo paragrafo riportiamo in modo descrittivo quanto emerso dai questionari raccolti, al fine di rilevare le credenze dei partecipanti attorno al tema delle intelligenze e alle strategie di supporto a queste. Andremo ad analizzare le risposte alle seguenti domande: –Chi è per te il ragazzo intelligente? Un genitore o un educatore quali strategie può mettere in campo che chiamano in causa l'intelligenza? Quale ruolo svolge la sua intelligenza? Analizzeremo anche le risposte relative

al questionario che andava a rilevare i punti di forza e di debolezza. Si precisa che gli operatori, a conclusione del progetto hanno compilato solo quest'ultimo questionario. Non hanno compilato il questionario a domande aperte per ragioni organizzative e di carichi di lavoro da parte degli stessi. Analizzeremo caso per caso. Verranno proposte riflessioni osservando le risposte alle domande aperte di ogni ragazzo partecipante, di ogni genitore al medesimo abbinato. Per ogni ragazzo e genitore, partecipante all'esperienza, verrà rappresentata una tabella, indicando le risposte in entrata e in uscita e i commenti dei partecipanti di fronte ai dati raccolti al termine dell'analisi dei dati. Rispetto alle risposte circa i punti di forza e di debolezza, verrà presentata una tabella che individua le scelte in entrata e in uscita per ogni ragazzo e secondo il suo punto di vista, quello dei suoi genitori e quello degli operatori presenti.

5.1 LO SGUARDO SU MATTEO

Rispetto a Matteo di anni 26 e presente nel programma al Centro Diurno da circa un anno al momento della ricerca, è possibile formulare la seguente analisi.

5.1.1 Le teorie ingenue sull'intelligenza prima e dopo l'esperienza

Alla domanda *Chi è per te il ragazzo intelligente? Me lo può descrivere*, i membri della famiglia prima e dopo l'esperienza rispondono (Tabella 34):

	ENTRATA	USCITA	Feedback a distanza di due mesi dall'esperienza
Matteo	Chi agisce dopo aver pensato bene alle conseguenze dell'azione svolta e che cosa vuole per la sua vita.	Il ragazzo intelligente pensa prima di agire, rispetta se stesso e gli altri	Ho detto una cosa simile ma con parole diverse
Madre di Matteo	Considero intelligente colui o colei che è capace di adattarsi all'ambiente ed agli stimoli salvaguardando la sua persona	Secondo me è quello che riesce ad affermarsi nelle attività che a lui piace e lo gratifica, mettendosi anche in gioco, di fronte alle difficoltà	Ho detto mettersi in gioco perché ci sono diverse possibilità, come le intelligenze
Padre di Matteo	E' la persona che riesce a vivere secondo il suo pensiero e non arrecando danni al prossimo	Il ragazzo intelligente è una persona che nonostante gli affetti, le amicizie e i legami riesce a rimanere sulla strada della normalità senza lasciarsi coinvolgere	Anche io ho detto la stessa cosa solo che il percorso mi ha fatto capire anche l'importanza degli affetti

Tabella 34

Per Matteo intelligente è colui che pensa bene alle conseguenze dell'azione e a ciò che vuole per la sua vita, per la madre è colui che sa adattarsi all'ambiente e agli stimoli salvaguardando la propria

persona, per il padre è colui che riesce a vivere secondo il proprio pensiero senza arrecare danni al prossimo.

Dopo l'esperienza per il ragazzo, l'intelligenza è legata al pensare prima di agire e al rispetto di sé stessi e gli altri; per il padre l'intelligenza è legata al rimanere sulla strada della normalità e contemporaneamente ad avere affetti, amicizie e legami; per la madre l'intelligenza a che fare con la capacità di affermarsi in ciò che piace e gratifica, ma anche con il mettersi in gioco di fronte alle difficoltà. Da prima a dopo l'esperienza si intravede un'immagine di intelligenza leggermente più articolata; compaiono infatti termini come affetti, amici, legami, ciò che piace e gratifica che richiamano ad un'immagine caratterizzata anche da aspetti intrapsichici, meno legati alla regione del pensiero.

Alla domanda *Quali strategie un educatore o un genitore può mettere in campo che chiamino in causa l'intelligenza?*, prima e dopo l'esperienza i partecipanti scrivono (Tabella 35):

	ENTRATA	USCITA	Feedbck a distanza di due mesi dall'esperienza
Matteo	Il dialogo	Coinvolgerlo in nuove esperienze a anche nelle difficoltà che si incontrano	Ci sono tante intelligenze e quindi le esperienze sono diverse
Madre di Matteo	Ho sempre creduto che il dialogo fosse uno strumento per far emergere quello che è dentro ciascuno di noi; il dialogo inteso come esperienza.	Aiutare il ragazzo a sperimentare varie esperienze affinché possa valorizzare le sue capacità e anche accrescerle	Il percorso ha messo in luce le tante risorse che abbiamo, andrebbe fatto anche nelle scuole
Padre di Matteo	l'esempio di una vita nel rispetto delle regole e del prossimo	Deve cercare di intercettare una di queste intelligenze, su cui poter interagire	Mi sono sentito plasmato dall'esperienza; nel senso che le intelligenze vanno considerate tutte

Tabella 35

Per quanto riguarda il padre, torna l'elemento delle regole e del rispetto del prossimo, per quanto attiene alla madre e al ragazzo stesso, troviamo il tema del dialogo. Il ragazzo si limita a dire dialogo, mentre la madre non solo esplicita con quale modalità il tema del dialogo accede alla sua esperienza, - *ho sempre creduto che il dialogo fosse*-, ma esplicita il fine a cui tale strumento dovrebbe puntare *per far emergere quello che è dentro ciascuno di noi*.

Dopo l'esperienza TIM, osserviamo la comparsa di tanti elementi nuovi rispetto al gruppo di risposte precedenti; sia il ragazzo che sua madre introducono la parola *esperienze*; per il ragazzo le strategie di supporto dell'adulto riguardano la possibilità di coinvolgerlo in nuove esperienze e nelle difficoltà che incontra, mentre per la madre riguardano il fatto di aiutare il giovane a *sperimentare varie esperienze* al fine di *valorizzare le sue capacità e anche accrescerle*. Il padre del ragazzo invece ritiene che la strategia sia quella di *intercettare una delle intelligenze e su questa interagire*.

Se osserviamo i verbi che indicano le strategie rileviamo: *coinvolgerlo, cercare di intercettare, aiutare a sperimentare, valorizzare, accrescere.*

Fra il prima e dopo l'esperienza notiamo una maggior diversificazione di strategie, tante quante sono i verbi indicati sopra. In questo gruppo di risposte emerge un'immagine strategia di supporto che va ad intercettare le intelligenze e che si aggancia alle capacità del ragazzo; un'immagine più dinamica e maggiormente articolata.

Alla domanda *La sua intelligenza che ruolo svolge?*, i partecipanti prima e dopo l'esperienza scrivono (Tabella 36):

	ENTRATA	USCITA	Feedback dopo l'esperienza
Matteo	Seguire il suo modo di pensare e agire	Conoscere le mie emozioni, il modo in cui ragiono e agisco	L'incontro sull'intelligenza personale è stato difficile; ho provato diverse emozioni.
Madre di Matteo	Provare quotidianamente ad affrontare ciò che si presenta materialmente ed umanamente	Credo che svolga il ruolo di stimolo per il ragazzo	Stimolare il ragazzo verso le sue abilità
Padre di Matteo	Pensare di andare avanti nella vita con il lavoro, famiglia affetti	Cercare di portare l'attenzione sull'intelligenza che non è stata sfruttata	Ripeto, questo percorso dovrebbe essere fatto nelle scuole, quando uno è piccolo.

Tabella 36

Prima dell'esperienza assistiamo ad un'immagine stereotipata, data dall'uso di espressioni di senso comune - *Pensare di andare avanti, seguire il modo di pensare e agire, provare quotidianamente ad affrontare ciò che si presenta materialmente ed umanamente* con un linguaggio sintetico valutativo.

A seguito dell'esperienza rileviamo le seguenti affermazioni. Circa il padre del ragazzo troviamo il richiamo esplicito ai contenuti trattati durante l'esperienza, inoltre nella risposta è racchiusa indirettamente l'idea che ci siano più intelligenze, *...portare l'attenzione sull'intelligenza che non è stata sfruttata.* Tale considerazione la ritroviamo anche nella risposta dello stesso padre alla domanda precedente quando scrive – *cercare di intercettare una di queste intelligenze.* Per quanto riguarda la madre del ragazzo, troviamo la parola *stimolo*, inserita all'interno di un'espressione sintetica, tuttavia se la confrontiamo con la risposta precedente e con quelle fornite al padre del ragazzo possiamo fare alcune considerazioni. La prima riflessione è inerente il ruolo attribuito all'intelligenza; prima dell'esperienza, potremmo dire quasi un ruolo residuale, *cercare di andare avanti nella vita e provare ad affrontare.* Visto il contesto in cui siamo (un servizio per le tossicodipendenze, dove chi è in carico spesso si trova a dovere affrontare notevoli problemi), vista l'espressione sintetica e stereotipata, potremmo provare ad esplicitare la prima frase ed ottenere - *cercare di andare avanti nella vita nonostante tutto.* Come se l'intelligenza

avesse il compito di doversi adattare e reagire a ciò che si presenta. Dopo l'esperienza all'intelligenza viene attribuita un potere di guida, non di reazione ma di azione, infatti la sig.ra dice – il ruolo di *stimolo* per il ragazzo-.

Se ci soffermiamo sulla risposta del ragazzo possiamo notare come all'intelligenza venga attribuita non solo un'accezione logica ma anche emotiva - *Conoscere le mie emozioni*, il modo in cui ragiono e agisco-. Se riprendiamo la risposta del ragazzo fornita prima dell'esperienza –seguire il suo modo di *pensare* e *agire*- è evidente quanto detto sopra: in questa risposta abbiamo solo la regione del pensiero e dell'azione, mentre in quella precedente la dimensione della ragione - *ragiono*-, dell'azione - *agisco*-, dell'emotività - *emozioni* -.

5.1.2 Punti di forza e di debolezza prima e dopo l'esperienza

Analizziamo ora il profilo dei punti di forza (Tabella 37) e di debolezza di Matteo, visti con i suoi occhi, quelli dei suoi genitori, e degli operatori. Tali risposte vengono riprese dal questionario utilizzato per il *Project Spectrum* descritto nella prima parte dell'elaborato. La tabella riporta il punto di vista, del ragazzo (R), della madre (M), del padre (P), della psicologa (PS), della tirocinante as soc (AT), dell'educatore (E), dell'assistente sociale non partecipante (A.S):

	ENTRATA punti di forza									USCITA punti di forza								
	I.L	IML	I.M	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	I.E	I.L	IML	I.M	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	I.E
R				x			x								x			X
M					x	x									x			
P		x				x	x							x				
PS		x				x									x	x		
A.S.T						x	x								x	x		
E				x	x	x												
A.S				x		x												

Tabella 37

Rispetto ai punti di debolezza (Tabella 38):

	ENTRATA punti di debolezza									USCITA punti di debolezza								
	I.L	IML	I.M	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	I.E	I.L	IML	I.M	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	I.E
R	X	x														x	x	
M							x	x	x								x	

P	X							x	x									X
PS	X		x									x						
A.S.T	X											x						
E	X						x	x										
A.S	X								x									
Tabella 38																		

Prima dell'esperienza il ragazzo individua come punti forza: l'intelligenza corporea cinestetica e quella intrapersonale. Giustifica queste scelte dicendo - sono le due abilità che mi riconosco in diversi momenti-; porta un solo esempio riferito probabilmente all'intelligenza intrapersonale, quando dice - Quando mi relaziono con altre persone rifletto sui discorsi che si fanno-. Come punto di debolezza riferisce il linguaggio e l'intelligenza logico matematica, e scrive - riconosco diverse lacune in queste abilità. Specificando scrive -Quando mi relaziono con persone poco conosciute vado in tensione e ho difficoltà a dialogare e far capire quello che penso. Dopo l'esperienza individua come risorsa quella naturalistica ed esistenziale e riporta due esempi scrivendo: naturalistica: ippoterapia e orti; esistenziale: la mia tossicodipendenza. Come punti di debolezza intercetta l'intelligenza intrapersonale e interpersonale. Spiega ciò scrivendo: Sono due intelligenze dove sto lavorando perché mi sento carente. Fatica a relazionare con gli altri; non valorizzare il sentimento di un altro, niente sembra importante, non provare niente per te stesso e per gli altri.

Prima dell'esperienza sua madre riconosce al figlio come punto di forza, l'intelligenza spaziale e naturalistica e afferma: in base alle sue affermazioni e al suo comportamento; ha sempre manifestato interesse per quanto riguarda la natura e il suo insieme. Come punto di debolezza l'intelligenza Intrapersonale, interpersonale ed esistenziale, e scrive: E' un problema che si è materializzato in adolescenza quando in presenza di situazioni di bullismo ha subito senza agire e chiedere aiuto. Alle superiori gli hanno spento una sigaretta sul dorso di una mano e tronato a casa non ci ha avverti. Dopo il percorso TIM permangono i medesimi punti di forza e quindi intelligenza spaziale e naturalistica esplicitando una considerazione simile alla precedente, integrando però con esempi specifici: sia dalle affermazioni del ragazzo che dal modo di agire nell'ambiente naturalistico che nella conoscenza delle materie; in occasione di gite in montagna, come da piccolo trascorrevano il suo tempo arrampicato sugli alberi. Per quanto riguarda i punti di debolezza, cita solo l'intelligenza interpersonale e scrive: perché secondo me nel gruppo non riesce ad esigere rispetto per le sue idee e per la sua persona. Quando possedeva la macchina, anche se non voleva usarla, tornavo a casa a riprenderla perché i suoi conoscenti, senza auto, volevano uscire.

Prima dell'esperienza suo padre, per quanto riguarda i punti di forza, riconosce l'intelligenza Intrapersonale, Naturalistica e Logico-Matematica e non apporta alcun esempio. Mentre come punti di debolezza individua l'intelligenza Linguistica, Interpersonale ed Esistenziale e scrive: non riesce a riconoscere le intenzioni delle persone e non si rende conto del pericolo e delle conseguenze che possono derivare; perché penso che sia il suo problema. Nella relazione con la persona che vuole da lui solo soldi non riesce a riconoscere lo scopo per cui questa persona lo frequenta e non sa dirgli di no. Dopo l'esperienza TIM riferisce come risorse l'I. Spaziale e Naturalistica e scrive: - i motivi sono determinati anche dalla situazione dello stato attuale, dal suo coinvolgimento nelle attività nel verde. Come punti di debolezza individua l'Int Esistenziale affermando: il rapporto con le regole, con la tossicodipendenza si viene coinvolti dall'illegalità; diventa difficile dividere il bene dal male.

Il punto di vista degli operatori.

La psicologa che ha partecipato al percorso Tim e che ha in carico la situazione del ragazzo, individua come punti di forza in entrata intelligenza Logico Matematica e Naturalistica senza inserire alcun esempio e dicendo *questo è quello che noto*; come punto di debolezza il linguaggio e la musica ripetendo *questo è quello che noto*. Dopo il percorso TIM l'operatore individua come punti di forza l'intelligenza Intrapersonale e Naturalistica e scrive: *Rappresentano al meglio le sue principali abilità. Nel suo percorso terapeutico è stato aiutato da questa abilità a individuare la strada da seguire anche nel suo futuro lavorativo, come l'attuale scelta di lavorare con i cavalli come maniscalco. Come punto di debolezza riconosce la musica e scrive: non essendosi mai impegnato in tale abilità. Perché è l'abilità che lo mette più in difficoltà costringendolo a esporsi e uscire dal suo guscio, cosa che in passato lo mandava profondamente in crisi. Si è sempre allontanato e isolato dalle abilità in cui non riusciva a esprimersi e a dare un suo contributo.*

La tirocinante assistente sociale che ha partecipato al percorso TIM e che segue le attività del Centro Diurno, individua in entrata come punto di forza l'intelligenza Intrapersonale e Naturalistica e scrive *E' consapevole dei propri sentimenti e interessi e possiede anche un'abilità naturalistica. Si dedica alla cura del giardino e ha piantato molto fiori. Come punto di debolezza il Linguaggio e scrive: ho scelto il linguaggio perché Matteo è un ragazzo molto riservato e timido. Non riesce ad aprirsi, soprattutto con persone nuove. Ha detto chiaramente che non riesce a comunicare più di tanto perché durante le assemblee ci sono anche io e non conoscendomi si trova in difficoltà. Dopo l'esperienza con la TIM, individua come punti di forza l'intelligenza Naturalistica e Interpersonale e scrive: *Ha piantato le piantine nel giardino davanti al centro diurno. Riconosce quando Giulia è in difficoltà ed è disposto ad aiutarla. Nell'incontro sulle nove intelligenze, sulle verdure e gli ortaggi, Matteo ha partecipato in maniera molto attiva e dava**

consigli agli altri sul periodo di piantagione e raccolta di ortaggi e verdure. Come punti di debolezza l'intelligenza Linguistica e scrive: - Matteo è timido e molte volte fatica ad esprimere un suo pensiero.

Altri due operatori hanno compilato il questionario ma solo in entrata dal momento che non hanno partecipato al percorso per ragioni organizzative. Un educatore riferisce come punto di forza l'intelligenza Spaziale, corporeo cinestetica e naturalistica senza aggiungere spiegazioni ed esempi. Come punti di debolezza l'intelligenza Linguistica, Interpersonale e Intrapersonale. Un altro educatore individua come risorsa l'intelligenza Naturalistica e quella Corporeo Cinestetica e scrive: - *SI prende cura di sé, facendo sport, si dedica alla cura del giardino e delle piante, come punto di debolezza rileva il Linguaggio e l'intelligenza Esistenziale e riferisce: E' timido e parla poco. Non riesce al momento a riflettere su se stesso in modo profondo.*

In conclusione è possibile vedere che sia prima che dopo l'esperienza ogni adulto si rappresenta un profilo differente delle abilità di Matteo. Questo conferma il fatto che la rappresentazione dell'intelligenza dell'Altro è soggettiva: ogni persona osserva attraverso le proprie teorie ingenua e scientifiche. Ad esempio, in questo caso, prima dell'esperienza, tutte le persone coinvolte (eccetto la madre del ragazzo) individuano come punto di debolezza l'intelligenza linguistica, dopo l'esperienza, nessuno indica tale punto di debolezza. Vengono indicate altre intelligenze: ad esempio il ragazzo indica l'intelligenza intra ed interpersonale. Tuttavia permangono delle ricorrenze, ad esempio, l'intelligenza intrapersonale viene vista dalla maggior parte delle persone come punto di debolezza sia prima che dopo l'esperienza.

5.1.3 Commenti di Matteo e i suoi familiari al momento della restituzione

E' significativo sottolineare che a conclusione del percorso TIM, Matteo, aiutato economicamente dai genitori, ha iniziato un percorso di maniscalco; ciò per rappresentare il fatto che quando a parole si ri-significa un aspetto, in questo caso l'intelligenza naturalistica, questo si traduce in azione; in altre parole, il linguaggio forma la mente e questa si apre verso nuovi orizzonti. Cambiare linguaggio, significa anche cambiare approccio; infatti l'intelligenza naturalistica era stata riconosciuta come punto di forza di Matteo prima dell'esperienza TIM. Dai racconti delle persone durante il percorso TIM, tale abilità era stata individuata dai familiari sin da quando Matteo era più giovane. Con il corso di maniscalco, tale abilità viene legittimata, avvalorata.

5.2 LO SGUARDO SU THOMAS

Passiamo ora al caso di Thomas, che ha partecipato con molto interesse al progetto di ricerca e insieme a lui anche i suoi genitori.

5.2.1 Le teorie ingenue sull'intelligenza prima e dopo l'esperienza

Prima del percorso TIM alla prima domanda Chi è per te il ragazzo intelligente? incontriamo le seguenti risposte (Tabella 39):

	ENTRATA	USCITA	Feedback a distanza di due mesi dall'esperienza
Thomas	è un ragazzo che riesce ad affrontare al meglio le situazioni che gli si presentano durante la vita	Secondo me una persona intelligente è chi sperimenta ciò che non sa o che non è abile nel fare alcune cose, chi chiede informazioni su ciò che non sa, chi apprezza nelle persone i difetti (i pregi li amano tutti), chi riesce a coltivare con passione degli hobby	... con questa esperienza mi è rimasto impresso che attraverso le nostre abilità possiamo metterci in gioco e quindi è importante coltivare le nostre passioni.
Madre	è un ragazzo che non si fa raggirare dai falsi miraggi	Che ama fare mille cose e sperimentare tutto	... nell'esperienza vissuta i ragazzi hanno potuto sperimentare le nuove intelligenze
Padre	che ha voglia di imparare	Che ha le capacità, gli interessi e che ha voglia di imparare	

Tabella 39

Tutte e tre le definizioni date non hanno alcuna congiunzione e sono espresse in modo sintetico valutativo. Il ragazzo dice – affrontare al meglio le situazioni.....-; si comprende che l'intelligenza spinge verso un ideale *-al meglio-* ma non sappiamo che significhi per il ragazzo al meglio. Anche la mamma del ragazzo usa un'espressione sintetica valutativa data dalla negazione – *che non si fa raggirare dai falsi miraggi-*; non ci viene suggerito chi è il ragazzo intelligente e neanche che cosa è bene che faccia o dica, ma che cosa è bene che non faccia. Infine il padre del ragazzo, lega l'intelligenza - *alla voglia di imparare-*, ma non ci dice nulla circa il che cosa voglia imparare.

A seguito dell'esperienza, alla stessa domanda, il ragazzo ci offre un'immagine di intelligenza abbastanza articolata, che si associa all'idea di poter sperimentare ciò che non si sa e non si sa fare e alla possibilità di chiedere informazioni, apprezzare i difetti altrui e coltivare con passione hobby. Anche il padre e la madre del ragazzo esprimono un'idea di intelligenza caratterizzata dalla presenza di capacità e interessi, dalla voglia di imparare, dal piacere di fare le cose – *che ama fare mille cose-* e dallo sperimentare. Potremmo dire che, il figlio descrive in modo più analitico, quanto il padre e la madre riportano in modo sintetico.

Prima e dopo l'esperienza alla domanda: Un educatore o un genitore quali strategie può mettere in campo che chiamino in causa l'intelligenza del ragazzo?, incontriamo le seguenti risposte (Tabella 40):

	ENTRATA	USCITA	Feedback dopo l'esperienza
Thomas	la strategia del genitore è fare in modo che il ragazzo ottenga le cose con la sua intelligenza; la strategie dell'educatore è fare chiarezza su come usare l'intelligenza per ottenere le cose	Genitore: provare a coltivare hobby con il ragazzo. Sostenerlo nelle scelte giuste. Parlando e ascoltando: problemi informazioni, curiosità ecc. Educatore: ascoltando i problemi e cercando insieme a lui delle strategie per affrontarli. Motivando a fare le cose in generale. Creare insieme al ragazzo il percorso più adatto a migliorare	... come abbiamo visto nel ponte la migliore strategia è lavorare insieme, genitori educatori e ragazzi.
Madre	Fargli rispettare la strada	Aiutarlo in queste cose insieme all'educatore	... da sola io non riesco, insieme agli altri possiamo supportare i ragazzi.
Padre	Non saprei	E' difficilenon ho capito....quello che abbiamo detto delle intelligenze, vedere quali sono e spingerlo a fare	

Tabella 40

Il ragazzo propone una differenza fra la strategia del genitore e quella dell'educatore: al primo affida il compito di fare il modo che il ragazzo ottenga le cose con la propria intelligenza, al secondo attribuisce il compito di fare chiarezza su come l'intelligenza è bene che sia usata per *ottenere le cose*-. Il padre non sa come rispondere mentre la madre scrive un'espressione sintetica – *fargli rispettare la strada*-. Il ragazzo che scrive ha circa 30 anni e la risposta che propone la madre rimanda ad una funzione della genitorialità tipica dell'infanzia ovvero quella di proteggere. In questo caso la sig.ra attribuisce all'intelligenza il compito di aiutare il figlio a *fargli rispettare la strada*.

Alla stessa domanda e a conclusione del percorso TIM la risposta di Thomas è ricca di spunti di riflessione. In evidenza è messa l'idea che la strategia di supporto all'intelligenza va costruita insieme, genitore-ragazzo, educatore-ragazzo; infatti dice provare a coltivare hobby con il ragazzo, riferendosi al genitore, e *cercando insieme a lui delle strategie per affrontarli, creare insieme al ragazzo il percorso più adatto a migliorare*, riferendosi all'educatore. Se osserviamo la risposta del padre notiamo diverse espressioni sintetiche valutative, che per comprenderne il significato, dovremmo chiederlo all'autore; tuttavia è evidente la presenza di parole che richiamano ad una strategia che va ad agganciarsi ai punti di forza – *quello che abbiamo detto delle intelligenze, vedere quali sono e spingerlo a fare*-. Inoltre ci sono riferimenti puntuali che richiamano all'intelligenza naturalistica e musicale – *è bravo con i cani e la musica gli piace molto*.

Infine la mamma, ripropone un concetto già espresso in modo più descrittivo dal figlio, ovvero il fatto di -aiutare il ragazzo *insieme* all'educatore -.

Prima e dopo dell'esperienza TIM alla domanda –Quale ruolo svolge la sua intelligenza?-, il nucleo familiare risponde (Tabella 41):

	ENTRATA	USCITA	Feedback dopo l'esperienza
Thomas	la mia intelligenza ora svolge il ruolo di non farmi fare errori che potrebbero essere irreversibili (ragazzo)	La mia intelligenza nella mia vita è fondamentale perché mi fa sfogare quando sono arrabbiato, mi tira su di morale quando sono demoralizzato, mi fa stare sereno quando ho tempo libero. E sono le int. Musicale, linguistica, intrapersonale	... ora ho scoperto che le mie passioni sono anche intelligenze.
Madre	nel saper ascoltare sempre tutti e poi trarre delle conclusioni (madre)	Nel fare cucina	... nessuno mi aveva detto prima che anche nel saper cucinare si esprimono le proprie intelligenze.
Padre	correggerlo quando sbaglia (padre)	Fare le cose insieme, come...quelle che piacciono a lui o me. Fargli seguire quello che dicono gli educatori	
			Tabella 41

Prima dell'esperienza TIM, sia il ragazzo che il padre assegnano all'intelligenza il compito normativo – non farmi fare errori che potrebbero essere irreversibili-, invece la madre del ragazzo usa l'intelligenza per sapere ascoltare tutti e poi trarre conclusioni. Con le prime due risposte ritroviamo ancora una volta un'accezione logica, normativa all'intelligenza; mentre con l'ultima risposta, seppur presente un aspetto razionale –trarre delle conclusioni- riscontriamo anche elementi che richiamano ad aspetti relazionali –*saper ascoltare sempre tutti*.

A seguito del percorso TIM è evidente il richiamo a dimensioni emotive –*mi tira su di morale quando sono demoralizzato-*, irrazionali –*mi fa sfogare quando sono arrabbiato-* e legate anche al tempo libero – *mi fa stare sereno quando ho tempo libero-*. In aggiunta vengono esplicitate alcune delle nove intelligenze studiate da H. Gardner, ovvero quelle che gli consentono di manifestare quello che sente – *e sono le int. Musicale, linguistica, intrapersonale*. Il padre di Thomas fa un accenno a quanto già espresso sopra, ovvero al fatto che l'intelligenza serve a -*fare le cose insieme-* ed inoltre esplicita in parte la parola *cose*, dicendo *quelle che piacciono a lui o a me*. Infine la mamma del ragazzo risponde nel *fare cucina*. Tale risposta può essere in parte compresa se si aggiungono contenuti emersi durante il percorso TIM. Durante l'incontro sull'intelligenza naturalistica, che si è svolto con alcuni materiali tipici della natura, ovvero frutta e ortaggi e con il compito di collocare questi nel periodo (mesi) della piantagione e della raccolta, la mamma del

ragazzo ha espresso il suo piacere al termine dell'incontro. Ha esplicitato che certe tematiche la rimandano ad un'attività che le piace fare e che pensa di saper far bene e poter insegnare agli altri. Con questi elementi è più facile comprendere il senso della sua risposta – *nel fare cucina*.

5.2.2 Punti di forza e di debolezza, prima e dopo l'esperienza

Analizziamo ora il profilo dei punti di forza (Tabella 42) e di debolezza di Thomas, visti con i suoi occhi, quelli dei suoi genitori, e degli operatori. Tale risposte vengono riprese dal questionario utilizzato per il Project Spectrum descritto nella prima parte dell'elaborato. La tabella riporta il punto di vista, del ragazzo (R), della madre (M), del padre (P), della psicologa (PS), della tirocinante as soc (AT), dell'educatore (E), dell'assistente sociale non partecipante (A.S).

I punti di forza.

	ENTRATA punti di forza									USCITA punti di forza								
	IL	IML	IM	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	IE	IL	IML	IM	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	IE
R			x				x			x		x						
M			x	x								x						
P			x	x		x						x		x				
PS			x				x						x		x			
A.S.T	X		x												x			
E	X		x															
A.S			x				x											

Tabella 42

Rispetto ai punti di debolezza (Tabella 43):

	ENTRATA punti di debolezza									USCITA punti di debolezza								
	IL	IML	IM	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	IE	IL	IML	IM	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	IE
R	X										x							
M		x							x	x								
P		x									x							
PS		x			x									x				X
A.S.T									x									X
E					x			x	x									
A.S									x									

Tabella 43

Rispetto ai punti di forza in *entrata* Thomas si riconosce l'intelligenza musicale e intrapersonale e scrive: *ho scelto la musica perché mi aiuta a rilassarmi molto e mi ha aiutato tantissimo ad uscire dal giro delle sostanze e la conoscenza intrapersonale perché sono innamorato. In musica ho frequentato un laboratorio e durante alcuni fine settimana ho partecipato a delle gare di canto libero.* Fra i punti di debolezza il linguaggio e fa sapere: *linguaggio perchè a volte non riesco a spiegare i concetti che mi vengono richiesti. Ho scritto sopra, mi è stato chiesto di recente di dire tre pregi e tre difetti miei e il perchè ho avuto difficoltà.* Fra i punti di forza in *uscita*, si riconosce l'intelligenza Musicale e il Linguaggio e scrive: *perché ascoltare canzoni mi rilassa, scrivere di me con delle basi musicali in sottofondo mi fa riflettere tanto in molti week end mi siedo davanti alla finestra e ascolto musica e compongo e rifletto.* Fra i punti di debolezza l'intelligenza Logico-Matematica e afferma: *perché l'ho lasciata molto accantonata non provo mai a risolvere i problemi che ho con la logica.*

La madre del ragazzo, in *entrata*, riconosce al figlio i seguenti punti di forza: l'intelligenza Musicale e quella Corporeo Cinestetica e scrive: *gli piace molto ballare e fare sport.* Fra i punti di debolezza, invece l'intelligenza Logico-matematica ed Esistenziale affermando *non riesce a capire le difficoltà che ci sono in famiglia, crede che tutto sia dovuto.* In *uscita* rileviamo fra i punti di forza l'intelligenza Musicale e Intrapersonale e scrive *.....al gruppo parla di sé, quello che pensa e che lo fa star bene. Un po' diverso l'ho visto....* Fra i punti di debolezza riconosce il Linguaggio dicendo: *...scriveva poco a scuola.*

Il padre del ragazzo invece fra i punti di forza in *entrata* individua l'intelligenza Musicale, Naturalistica, Corporeo Cinestetica, mentre fra i punti di debolezza l'intelligenza Logico-Matematica.

In *uscita*, fra i punti di forza individua l'Intelligenza Naturalistica e Musicale, affermando *...ha i cani e ci sa fare ed è abile a suonare.* Fra i punti di debolezza l'Intelligenza Logico-Matematica e scrive *...A scuola lo dicevano.*

La psicologa che ha in carico il ragazzo riferisce in *entrata* come punti di forza l'intelligenza Musicale e Intrapersonale e come punti di debolezza l'Intelligenza Logico-Matematica e Spaziale. In *uscita*, rispetto ai punti di forza l'operatore rileva l'intelligenza Corporeo Cinestetica e Intrapersonale e scrive: *- Rappresentano le aree in cui Thomas riesce a esprimersi meglio. Il suo impegno nell'attività sportiva delle MMA (Arti Marziali Miste) l'ha rafforzato e difeso in situazioni anche pericolose per la sua persona. Conosce cosa gli piace e cosa no.* Fra i punti di debolezza l'intelligenza Spaziale ed Esistenziale *-avendo poca consapevolezza sul tema della giustizia/ingiustizia e delle regole. Sono quelle in cui si trova maggiormente in difficoltà. Spesso sul*

tema della legalità, con l'essere andato contro regole precise per il vivere nella società, ha mostrato la sua inadeguatezza.

La tirocinante assistente sociale, individua, prima del percorso TIM, l'intelligenza Musicale e il Linguaggio come punti di forza e scrive: *A Thomas, piace la musica, compone brani rap. Thomas è un ragazzo che comunica, ascolta e da consigli ai suoi amici al centro diurno. Ha chiesto agli operatori di poter utilizzare un cellulare senza sim solo per ascoltare musica e ci ha riferito che comporrà un testo rap sul centro diurno.* Fra i punti di debolezza l'intelligenza Esistenziale e scrive - *Non sono mai stati approfonditi con Thomas grandi discorsi sulla vita e sull'umanità. Si parla del percorso al centro diurno.* Dopo il percorso TIM, individua l'intelligenza Musicale e Naturalistica ed afferma - *A Thomas, piace molto la musica, compone brani. Inoltre, ama la natura e soprattutto i suoi cani Vorrebbe comporre un brano con le rime sul centro diurno. Per quanto riguarda l'intelligenza naturalistica racconta spesso il suo amore verso i suoi cani. E' anche addestratore.* Come punto di debolezza riconosce l'intelligenza Esistenziale e scrive *Nelle assemblee al centro diurno, sento che Thomas è povero, superficiale su certe tematiche riguardanti il senso della vita e della morte in relazione all'uso di sostanze. Con Rosita, al centro diurno abbiamo affrontato la tematica "il valore della vita". Thomas non riusciva a dire un suo punto di vista.*

Gli altri due operatori che non hanno partecipato al percorso TIM individuano i seguenti punti di forza e di debolezza. L'educatore presente solo al primo incontro individua come intelligenza Linguaggio, Musicale, come punti di debolezza, intelligenza Spaziale, Interpersonale ed Esistenziale. L'operatore, che non ha partecipato neanche al primo incontro ma che conosce il ragazzo, individua come punti di forza l'intelligenza Musicale e Intrapersonale e scrive *Durante i colloqui, parla di sé e dei suoi interessi.* Come punto di debolezza l'intelligenza Esistenziale e scrive *Aspetti di illegalità.*

In conclusione, anche in questo caso, il profilo ha diverse sfaccettature sia in entrata che in uscita. E' significativo rilevare come tutti siano concordi prima dell'esperienza sul fatto che l'intelligenza musicale sia un punto di forza. Dopo l'esperienza solo un operatore non conferma la scelta fatta. Tale orientamento visto sia in entrata che in uscita lascia supporre che l'intelligenza musicale sia per il paziente una significativa risorsa.

5.2.3 Commenti di Thomas e i suoi familiari al momento della restituzione

Significativo sottolineare che l'intelligenza L.M. viene vista come punto di debolezza in entrata sia dal padre che dalla madre del ragazzo; solo in uscita viene riconosciuta come tale anche da Thomas. Tuttavia, al momento della restituzione dei dati, ha comunicato che nonostante questa

difficoltà si sia iscritto privatamente al terzo anno dell'Istituto Tecnico Benelli. Ha affermato che le competenze logiche richieste possano essere da lui esperite visto che vi sono professori che conosce e con i quali ha un buon rapporto. Intravede il rapporto interpersonale come veicolo per arrivare a superare una difficoltà per poter raggiungere un obiettivo di suo interesse. In questa breve descrizione si fa luce un altro aspetto, ovvero quello del bridging, ovvero la strategie attraverso la quale è possibile sostenere un punto di debolezza, passando attraverso un punto di forza (ibid). Thomas inoltre, al colloquio di restituzione dei dati, ha più volte affermato che, pur riconoscendosi nell'analisi fatta dal ricercatore, le risposte date dopo l'esperienza TIM erano più ricche di termini ed esplicite delle prime in quanto il percorso gli ha fornito il linguaggio per narrare.

5.3 LO SGUARDO SU ROBERTO

Passiamo ora al caso di Roberto, che partecipa al percorso TIM, senza i suoi familiari

5.3.1 Le teorie ingenue sull'intelligenza prima e dopo l'esperienza

Prima e dopo il percorso TIM, Roberto alla domanda –Chi è per te il ragazzo intelligente?– risponde (Tabella 44):

	ENTRATA	USCITA	Feedback dopo l'esperienza
Roberto	il ragazzo intelligente prima di tutto deve essere consapevole di ogni sua caratteristica propria e di chi o che cosa ha intorno	Secondo me il ragazzo intelligente ha innanzitutto un'apertura mentale per apprendere e relazionarsi. Un ragazzo che ha consapevolezza delle situazioni e relazioni e tutto ciò che gli accade intorno a lui come persona. Che sappia esprimere la propria capacità e metterla in pratica	

Tabella 44

Con la risposta in entrata rileviamo che l'intelligenza viene legata alla consapevolezza che la persona ha di sé –*delle sue caratteristiche* - e di ciò che lo circonda. Non sappiamo che cosa volesse intendere né con il termine *consapevolezza* né con la parole *caratteristica*. Dovremmo poter parlare con il ragazzo per conoscere più da vicino il significato attribuito a tali parole.

A seguito dell'esperienza TIM scrive, il ragazzo intelligente viene definito come colui che ha un'apertura mentale riferita alla possibilità di apprendere e relazionarsi. Inoltre viene ripreso il concetto di consapevolezza rispetto alle situazioni, alle relazioni e a tutto ciò che accade attorno alla persona. La risposta si chiude attribuendo al ragazzo intelligente la possibilità di esprimere le proprie

capacità e metterle in pratica. Sicuramente dopo l'esperienza Roberto utilizza un linguaggio più analitico descrittivo, sembra essere più capace di argomentare e articolare il concetto di intelligente abbinandolo alla possibilità di apprendere e relazionarsi, di *saper esprimere le sue capacità e metterle in pratica*. A conclusione del percorso, Roberto ci propone dei contenuti che vanno ad integrare e meglio descrivere quanto espresso sinteticamente con la risposta offerta prima dell'esperienza.

Analizziamo ora le risposte alla domanda Un genitore o un educatore, quali strategie possono mettere in campo che chiamino in causa l'intelligenza del ragazzo? Prima dell'esperienza scrive (Tabella 45):

	ENTRATA	USCITA	Feedback dopo l'esperienza
Roberto	<i>Entrambe le due persone devono evidenziare le capacità di un ragazzo e accrescere questi punti di forza del ragazzo per far sì che possano uscire le proprie capacità come punto di forza e motivazione per migliorare il proprio benessere</i>	<i>Fargli fare un lavoro di introspettiva per far riconoscere le proprie capacità e i propri interessi ed aiutare il ragazzo a stimolare per poter applicare e coltivare le proprie capacità e i punti di forza</i>	
			Tabella 45

Roberto prima dell'esperienza sottolinea che la strategia è quella di evidenziare le capacità del ragazzo e accrescere i punti di forza affinché possa emergere la motivazione per migliorare il proprio benessere. Dopo il percorso TIM Rispetto non fornisce una risposta tanto differente a quella in entrata, tuttavia compaiono aspetti nuovi ed altri più definiti. Il concetto nuovo è espresso dalla frase *-fargli fare un lavoro di introspettiva-*; vi è quindi una sottolineatura rispetto al fatto che la strategia di supporto non è solo un'azione logica e riferita alla regione del pensiero ma un intervento di avvicinamento al mondo interno. Di conseguenza, se l'azione educativa è finalizzata ad aiutare il ragazzo ad accedere al mondo interno, le sue capacità non verranno solo evidenziate da altri, ma riconosciute da lui stesso. In altre parole, l'espressione *-evidenziare le capacità del ragazzo-* indica che l'azione per far emergere i punti di forza è in mano all'adulto, nella seconda risposta, invece, con la frase *-fargli fare un lavoro di introspettiva per far riconoscere le proprie capacità-* suggerisce che è il ragazzo stesso ad accorgersi delle sue risorse.

Ora analizziamo la risposta all'ultima domanda, *-Quale ruolo svolge la sua intelligenza?-* prima dell'esperienza TIM (Tabella 46):

	ENTRATA	USCITA	Feedback l'esperienza	dopo
Roberto	La mia intelligenza ha il ruolo di far riconoscere il giusto dallo sbagliato e il bene dal male, il sano dal malato, e portare a fare le scelte giuste	La mia intelligenza svolge il ruolo di poter credere nelle proprie capacità e far nascere degli interessi lavorativi sociali e personali in cui la sua vita ne fa parte, così che lui si possa esprimere e costruire		

Tabella 46

Come si è osservato per Matteo e per Thomas, anche per Roberto, l'immagine dell'intelligenza prima dell'esperienza TIM, viene legata ad aspetti logici, normativi; il ragazzo inoltre ci consente di descrivere maggiormente tale considerazione, esplicitando che il ruolo dell'intelligenza è quello di *far riconoscere il giusto dallo sbagliato, il bene dal male* e quello di *portare a fare le scelte giuste*. Viene quindi descritta un'immagine statica, poco flessibile dove la scelta dell'azione non è data dalla possibilità di integrare diversi aspetti ma dalla contrapposizione fra due elementi: il giusto dallo sbagliato, il bene dal male, il sano dal malato. A conclusione del percorso TIM, il ragazzo afferma che il ruolo della sua intelligenza è quello di credere nelle proprie capacità, di far nascere degli interessi lavorativi, sociali e personali. Inoltre l'intelligenza fa sì che lui si possa *esprimere e costruire*; a differenza delle considerazioni formulate prima dell'esperienza TIM, dove l'intelligenza ha il circoscritto compito di scegliere fra due categorie distinte e opposte (giusto e sbagliato), in questo caso ha una funzione più articolata. Aspetti intrapersonali si integrano ad aspetti sociali, lavorativi.

5.3.2 Punti di forza e di debolezza prima e dopo l'esperienza

Rispetto ai punti di forza e di debolezza ricordiamo che Roberto è il ragazzo che partecipa al percorso TIM in assenza dei suoi familiari, quindi avremo il suo punto di vista, quello dei suoi genitori, e degli operatori. La tabella riporta il punto di vista, del ragazzo (R), della psicologa (PS), della tirocinante as soc (AT), dell'educatore (E), dell'assistente sociale non partecipante (A.S).

Rispetto ai punti di forza in entrata e in uscita rileviamo (Tabella 47):

	ENTRATA punti di forza									USCITA punti di forza								
	I.L	IML	I.M	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	I.E	I.L	IML	I.M	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	I.E
R			x					x				x			x			
PS			x					x				x						
A.S.T			x									x			x			

E			x				x												
E			x						x										

Tabella 47

Rispetto ai punti di debolezza in entrata e in uscita rileviamo (Tabella 48):

	ENTRATA punti di debolezza									USCITA punti di debolezza								
	I.L.	IML	I.M.	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	I.E.	I.L.	IML	I.M.	ICC	I.S.	I.N.	IP intra	IP inter	I.E.
R				x							x							x
PS		x							x									x
A.S.T				x											x			
E									x									
E				x	x				x									

Tabella 48

Roberto, *prima* del percorso TIM, si riconosce come punti di forza l'intelligenza Musicale e Interpersonale e scrive *Riconosco la musica che è una mia passione e conoscenza interpersonale perché capisco le persone e cerco sempre di trovare delle soluzioni. La musica per conoscere e farmi conoscere dalle persone e per crescere più sulle mie capacità.* Come punti di debolezza, l'Int Corporeo Cinestetica ed Esistenziale e scrive: *Il Movimento perché non sono un salutista e conoscenza esistenziale in cui sono lunatica che non ho mai avuto interesse.*

A conclusione del percorso individua come punti di forza: intelligenza Naturalistica e Musicale e scrive: *sono i miei principali interessi: Intelligenza naturalistica: giardiniere e passione per i cani, Musicale: passione per la chitarra.* Come punti di debolezza: intelligenza. Logico-matematica ed esistenziale e scrive: *a scuola non ero bravo in materia non sono portato per calcoli. Intelligenza Esistenziale: non mi interessavano questi temi. Esistenziale: tipo il significato di vita o morte non mi interessa.*

Il punto di vista degli operatori partecipanti al percorso è il seguente. La psicologa individua come punti di forza, l'intelligenza Musicale ed Interpersonale, mentre come punti di debolezza l'intelligenza Logico-Matematica ed Esistenziale. A fine percorso, riconosce come intelligenze quella Musicale e Corporeo Cinestetica e scrive *Sono quelle in cui Roberto riesce a esprimere la sua energia e il suo mondo interiore. Nel periodo trascorso in comunità, la musica ha spesso riportato Roberto a impegnarsi nel compito che si era prefissato, tipo suonare qualcosa che stava imparando. Il movimento si è espresso in tutte le attività previste dal programma.* Come punti di

debolezza l'intelligenza Intrapersonale ed Esistenziale e scrive: *Roberto ha sempre fatto molta fatica a mettere ordine nella sua vita, avendo avuto un modello di attaccamento genitoriale altamente disorganizzato e confuso. Scarsa interiorizzazione sul tema della legalità, e su cosa possa interessarlo o piacergli sia in campo personale che rispetto al suo futuro professionale. Non ha ancora manifestato particolare interesse per nessuna esperienza lavorativa a cui è approdato, essendo stato abituato per anni a vivere alla giornata e soprattutto ad occuparsi più dei suoi genitori che di se stesso.*

La tirocinante assistente sociale, individua come punto di forza in entrata l'intelligenza Esistenziale e afferma: *Ho scelto la musica come punto di forza perché a Roberto piace suonare la chitarra, anche se riferisce che dovrebbe essere più costante. Ho trascorso del tempo libero con i ragazzi e Roberto suonava la chitarra sul divano.* Come punto di debolezza, l'intelligenza Corporeo Cinestetica ed afferma: *Ho scelto come minore abilità il movimento. Movimento perché quando giochiamo ai giochi in scatola e lui deve mimare cerca sempre di farlo fare a qualcun altro e si nota la sua difficoltà.* Lo stesso operatore, al termine del percorso individua come punti di forza l'intelligenza Musicale e Naturalistica e scrive: *Musica perché gli piace ascoltare la musica e suona la chitarra. Ho visto più volte Roberto suonare la chitarra; inoltre svolge tirocinio al canile e ha la possibilità di custodire i cani e stare con loro in mezzo alla natura. Ama la natura e i cani.* Come punti di debolezza l'intelligenza Intrapersonale ed afferma: *Spesso non si rende conto dei suoi comportamenti non rispettosi verso il Centro Diurno e gli altri perché preso dalla rabbia.*

Gli altri due operatori hanno compilato il questionario solo in entrata. Uno non ha partecipato all'esperienza e uno ha fatto un solo incontro. Il primo vede come punti di forza l'intelligenza musicale e intrapersonale e scrive *–ama la musica–, riesce durante i colloqui a riflettere su di sé.* Come punti di debolezza l'intelligenza esistenziale e scrive *rimane in superficie durante i colloqui.* Il secondo operatore vede come punto di forza la musica e l'intelligenza esistenziale, come punto di debolezza la conoscenza spaziale, il movimento e la conoscenza esistenziale. Non aggiunge alcun elemento descrittivo.

Anche in questo caso è di rilievo l'uniformità delle risposte rispetto all'intelligenza musicale visto come punto di forza in entrata e in uscita; Roberto, la psicologa e la tirocinante (tutti hanno partecipato all'esperienza TIM) confermano anche in uscita il punto di forza dell'intelligenza musicale. In uscita, tuttavia, ritroviamo da parte di Roberto e della tirocinante anche l'intelligenza naturalistica come punto di forza. Probabilmente l'esperienza TIM ha aperto lo sguardo anche verso tale abilità e questa è stata riconosciuta.

5.3.3 Commenti di Roberto e i suoi familiari al momento della restituzione

Rispetto a Roberto, non è stato possibile fare l'incontro di restituzione, dal momento che è stato contattato tre volte non presentando mai all'impegno concordato per la restituzione dei dati.

5.4 DISCUSSIONE DEI DATI CON GLI OPERATORI

Al termine delle attività condotte e dell'analisi dei dati, si è illustrata l'esperienza e le riflessioni ad essa collegate non solo agli operatori che hanno partecipato al progetto ma anche a quelli che, pur non avendo partecipato, lavorano all'interno del Servizio coinvolto. Di seguito si riportano alcuni dei feedback degli operatori, distinguendo quelli che si riferiscono ai contenuti da quelli rivolti agli aspetti metodologici.

Per quanto concerne i contenuti, analizzando le risposte, si evince che l'esperienza ha fatto emergere nei ragazzi e nelle rispettive famiglie aspetti nuovi e fino ad allora *inattesi*; ciò ha permesso ai ragazzi di sentirsi maggiormente valorizzati e quindi più aperti alla *discussione*, valorizzando le proprie *potenzialità*, e più disposti alla *critica* verso di sé:

- Durante il lavoro sulla TIM ci si è soffermati e si è preso spunto dal momento che quel lavoro ha fatto emergere aspetti del ragazzo e della famiglia spesso *inattesi* (assistente sociale)
- I ragazzi si è notato che si sentono più valorizzati e coinvolti a raccontarsi in modo più personale. Ciò mette loro in una posizione di discussione, li muove verso una critica e conoscenza delle loro potenzialità (assistente sociale)

Non solo i ragazzi e le famiglie sembrano aver beneficiato di effetti positivi al termine del percorso, ma emerge anche una riflessione da parte degli operatori circa il loro modi di operare:

- Noi valutiamo le situazioni spesso con le lenti rivolte alle capacità introspettive, invece i nostri utenti hanno probabilmente altre abilità come punti di forza (psicologa)

Come si evince, la psicologa conferma il fatto che spesso gli stessi operatori valutano con le lenti delle abilità riconducibili alla intelligenza personale, ma gli utenti spesso sono portatori di altre abilità.

Circa la metodologia, diversi sono stati i commenti che hanno evidenziato la sua portata innovatrice per aver utilizzato diversi canali di apprendimento favorendo quindi la partecipazioni di tutti:

- La metodologia interattiva è la carta vincente di questa esperienza. Questa *metodologia fa mettere in gioco tutti*, operatori e genitori allo stesso modo (psicologa Responsabile Centro Diurno).

- *È un approccio nuovo che allarga una visione ed una comprensione più profonda. Usa sia l'esperienza concreta che il valore simbolico, quindi per me potrebbe essere abbastanza difficile. L'operatore deve individuare un linguaggio chiaro, semplice e poi una volta avviato il metodo, mi pare che il tutto sia fluido e che l'utente procede non solo stimolato ma anche con una partecipazione autonoma (assistente sociale)*

L'utilizzo di differenti strategie di problem solving sembra aver permesso ad alcuni partecipanti di dare il meglio di sé:

- Io ho partecipato all'esperienza, mi ha sorpreso rivedere le attività svolte insieme che hanno spinto ciascuno a dare il meglio di se (assistente sociale tirocinante)
- Non sapevo dell'esistenza di queste intelligenze, sicuramente sono contenuti nuovi ed una metodologia altrettanto *innovativa* (sociologo)

Infine, dall'ultimo commento emerge che la conclusione del progetto auspichi l'individuazione di nuovi percorsi per valorizzare i nuovi strumenti conosciuti ed applicati, senza che il bagaglio di conoscenza vada perso:

- Sicuramente una bella esperienza sia in termini di contenuti che di metodologia, arricchente, ma ci vuole personale. Dopo questa esperienza cosa facciamo, come proseguiamo? (psichiatra Direttore del Dipartimento)

In armonia con quanto afferma LEWIN:

se la ricerca producesse soltanto libri non sarebbe infatti soddisfacente (LEWIN, 1972/2007a, p. 249).

Il ricercatore insieme al supervisore della ricerca, conduttori della restituzione dei dati, hanno accolto l'auspicio del Direttore, ipotizzando nel futuro due azioni: la prima nell'ambito della formazione circa la Teoria delle Intelligenze Multiple di H. GARDNER, la seconda a livello operativo, dando modo agli operatori di mettere a frutto nel proprio lavoro gli strumenti e le conoscenze acquisite durante il percorso.

5.5 RIFLESSIONI FINALI

In sintesi, possiamo formulare le seguenti riflessioni attorno alle concezioni del ragazzo intelligente, delle strategie di supporto all'intelligenza e del ruolo che ha la stessa.

Rispetto alle concezioni sull'intelligenza, prima dell'esperienza del percorso TIM sembra emergere un'immagine di intelligenza puntiforme, statica che si limita a risolvere problemi, *chi riesce ad affrontare al meglio le situazioni che gli si presentano* e adattarsi all'ambiente, *Considero intelligente colui o colei che è capace di adattarsi all'ambiente ed agli stimoli salvaguardando la sua persona*. L'intelligenza è legata alla capacità di evitare situazioni spiacevoli per sé e per gli altri: *che non arreca danni, che non si fa raggirare da falsi miraggi*. Le strategie di supporto sembrano orientarsi verso la medesima direzione, ovvero rimanere dentro una cornice normativa, *fargli rispettare la strada, l'esempio di una vita nel rispetto delle regole*. Anche il ruolo svolto dall'intelligenza si orienta a tutelare da eventuali errori, *-la mia intelligenza ora svolge il ruolo di non farmi fare errori che potrebbero essere irreversibili* e a correggere di fronte a sbagli, *-correggerlo quando sbaglia*. Il ruolo svolto dall'intelligenza è quello di giudicare ciò che è bene e ciò che è male: *la mia intelligenza ha il ruolo di far riconoscere il giusto dallo sbagliato e il bene dal male, il sano dal malato, e portare a fare le scelte giuste*. L'intelligenza ha un ruolo stereotipato circoscritto alla necessità di andare avanti nella vita *Pensare di andare avanti nella vita con il lavoro, famiglia affetti*.

A seguito dell'esperienza, rispetto alle concezioni sull'intelligenza, è possibile rilevare aspetti che rimandano ad un'idea più dinamica e articolata della stessa, che fa leva *sulle passioni, sugli hobby, sulla possibilità di mettersi in gioco, sperimentare e sperimentarsi*. Vi sono elementi che rimandano ad alla spinta ad esplorare e non solo ad evitare e prevenire. A tal proposito Thomas dice che intelligente è *chi sperimenta ciò che non sa o che non è abile nel fare alcune cose, chi chiede informazioni su ciò che non sa, chi apprezza nelle persone i difetti (i pregi li amano tutti), chi riesce a coltivare con passione degli hobby*. L'immagine di persona intelligente è arricchita dalla possibilità di affermarsi con ciò che *piace e gratifica*. In altre parole, la ricchezza di elementi, offrono un quadro dell'intelligenza meno puntiforme, più articolato e ricco di sfaccettature; tale dimensione, che rientra dentro una visione probabilistica multicausale e non deterministica unicausale, restituisce ai ragazzi una maggiore possibilità di considerarsi ed essere considerati intelligenti.

In armonia con l'immagine dinamica di ragazzo intelligente vi è anche il ruolo che all'intelligenza viene riconosciuto; questo infatti diventa flessibile e ricco di possibilità: *la mia intelligenza nella mia vita è fondamentale perché mi fa sfogare quando sono arrabbiato, mi tira su di morale quando sono demoralizzato, mi fa stare sereno quando ho tempo libero*. E sono le *int Musicale, linguistica, intrapersonale*. Si profila quindi un'immagine di intelligenza che veicola le emozioni attraverso processi simbolici differenti. Rispetto alla dinamicità del ruolo dell'intelligenza, un padre scrive: *Cercare di portare l'attenzione sull'intelligenza che non è stata*

sfruttata; deve cercare di intercettare una di queste intelligenze su cui poter interagire. La ricchezza del ruolo dell'intelligenza è data anche dal fatto che questa possa essere utilizzata insieme ad altri: fare le cose insieme, come...quelle che piacciono a lui o me. Fargli seguire quello che dicono gli educatori.

Se l'immagine dell'intelligenza diventa articolata e dinamica anche le strategie per chiamarla in causa diventano flessibili e multiformi: - *aiutare il ragazzo a sperimentare varie esperienze affinché possa valorizzare le sue capacità e anche accrescerle.* Le strategie di supporto si realizzano insieme sfruttando i canali dell'intelligenza personale ma anche quelli più vicini alla persona; a tal proposito, così scrive un ragazzo a proposito di strategie:

Genitore: provare a coltivare hobby con il ragazzo. Sostenerlo nelle scelte giuste. Parlando e ascoltando: problemi informazioni, curiosità ecc. Educatore: ascoltando i problemi e cercando insieme a lui delle strategie per affrontarli. Motivando a fare le cose in generale. Creare insieme al ragazzo il percorso più adatto a migliorare

Il percorso TIM ha messo in evidenza un aspetto più edificante dell'intelligenza, più vicina alla concezione proposta da GARDNER (1983). Non più vista solo come quella capacità di far fronte a qualche cosa che si presenta, ma anche come quell'abilità che consente la creazione di qualche cosa. Gardner, (ibid) nella sua definizione dell'intelligenza, sottolinea la capacità di creare prodotti e quindi un'azione non tanto reattiva quanto attiva e promotrice. Anche l'espressione *coltivare con passione degli hobby*, come si è detto per il ragazzo di nome Matteo, rimanda alla concezione culturale dell'intelligenza secondo cui vi è una stretta indipendenza fra dispositivi innati e la possibilità di esercitarli (ibid). Il concetto di *sperimentare e mettersi in gioco* richiamo alla necessità di interazione con gli altri nei differenti sistemi (BRONFENNBRENNER, 1979) per poter acquisire quei livelli di consapevolezza che permettono la ristrutturazione del proprio sistema di sé, cercando di fare sintesi fra le differenti esperienze vissute, intese come spazi di vita (LEWIN, 1951/63) in termini di ruoli, identificazioni, successi, insuccessi. Nei sistemi di cura, la comunità professionale ha il dovere morale e professionale di offrire artefatti materiali e simbolici capaci di cogliere, valorizzare e supportare le differenti intelligenze affinché chiunque si senta incluso e capace di autodeterminarsi dentro il sistema che di lui si dovrebbe prendere cura.

Dai feedback dei partecipanti all'esperienza TIM emergono osservazioni significative rispetto ai contenuti tratti e alla metodologia utilizzata.

- Ci sono tante possibilità per migliorare (se so che abbiamo tante intelligenze so che possiamo sfruttarle e quindi migliorare. Non lasciarle assopire) (madre Giulia)

- Scoperta di nuove strade (queste nove intelligenze che non conosceamo, almeno tutte) e metodo di insegnamento. (padre di Matteo)
- Nuove conoscenze (tutte le cose fatte insieme a cui non avrei pensato) per un arricchimento personale (non sapevo se potessero avere tante intelligenze, che io non penso di avere ma se ci sono contenta) (madre Thomas)
- *Nuove abilità esperienze e trasmissione delle proprie capacità ad altre persone. Ognuno ha una propria intelligenza, più specifica, più stimolata delle altre e la trasmette agli altri....*scambio di informazioni. (Thomas)
- Questo percorso è per tutti, dalla parte dei ragazzi e degli adulti...anche gli educatori e i genitori. Ci possiamo vedere come studenti che hanno voglia di imparare cose nuove e collaborare tutti insieme e collaborare per un fine comune (Giulia)

La costruzione di artefatti e contesti in grado di sensibilizzare le persone ad un concetto plurale di intelligenza rappresenta una possibilità per diffondere una nuova cultura - *scoperta di nuove strade*-, *-nuove conoscenze-*, *nuove abilità ed esperienze-* attorno al tema dell'intelligenza, che faccia sentire le persone in grado di poter *migliorare*.

Il percorso TIM sembra aver arricchito la concezione che ruota attorno all'intelligenza grazie non solo alla portata dei contenuti innovativi per il campo dei servizi sociali ma anche grazie alla metodologia utilizzata che ha visto coinvolti ragazzi, adulti, genitori, educatori. Rispetto al quesito iniziale che intendeva comprendere se il lavoro dell'assistente sociale potesse essere sostenuto dalla Teoria delle Intelligenze Multiple, l'esperienza messa in campo ha rilevato interessanti punti di forza.

- 1) Il percorso TIM sembra abbia permesso ai partecipanti di fare dell'esperienza la parola;

La mia intelligenza nella mia vita è fondamentale perché mi fa sfogare quando sono arrabbiato, mi tira su di morale quando sono demoralizzato, mi fa stare sereno quando ho il tempo libero; e sono le int Musicale, Linguistica, Intrapersonale.

Arricchire il proprio linguaggio e le proprie conoscenze permette di aprire mondi e quindi possibilità di cambiamento, necessari nel processo di aiuto. La parola dà significato all'esperienza e questa viceversa suggerisce nuovi concetti e possibilità di esprimerli. (BRUNER, 1990)

- 2) La metodologia utilizzata probabilmente ha favorito il linguaggio descrittivo utilizzato nelle risposte in uscite, in quanto i partecipanti non hanno assistito e quindi solo ascoltato, ma hanno agito. Facendo un'esperienza veicolata da differenti codici simbolici si è data la

possibilità alle persone di comprendere significati nuovi attorno al tema dell'intelligenza passando attraverso canali di apprendimento differenti.

- Metodologia che ci ha permesso di metterci in gioco...mi ha spronato a dare il meglio di me;
- Si è costretti ad agire, quindi coinvolti...con la parola che sei più abituato puoi anche permetterti di non ascoltare, qui sei costretto ad agire
- Ognuno ha una propria intelligenza, più specifica delle altre, più stimolata e le trasmette agli.

Offrire una metodologia che rispetti le differenze delle persone, supporta i principi del servizio sociale che mirano all'individuazione della persona, alla sua autodeterminazione e personalizzazione degli interventi. Una metodologia che sembra favorire una concreta applicabilità dei principi del servizio sociale nelle proprie pratiche professionali. (FILIPPINI, BIANCHI, 2013).

3) L'immagine di intelligenza che sembra emergere a seguito dell'esperienza, più articolata e connessa a differenti variabili, permette all'utente di avere un'immagine di sé più ricca e collegata al suo contesto di riferimento. Ciò pone buone basi all'avvio e costruzione del processo di aiuto che sicuramente necessita di un utente che sa di poter fare esperienza attraverso le sue capacità.

- Le persone arrivano a sviluppare e a condividere modi di fare le cose, modi parlare e pensare, credenze, valori – in breve pratiche-proprio in funzione della loro partecipazione ad attività comuni (ZUCCHERMAGLIO, 2004, p.75).

BIBLIOGRAFIA

- Antognetti A., Gropp (a cura di), *Nuove o M., teorie della mente. Concezioni recenti su mente, pensiero, intelligenza*, Vita e Pensiero, Milano 1992.
- Bauman Z., (1999) *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.
- Bauman Z., (2007) *Vite di Scarto*, La Terza Roma-Bari,.
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Il Mulino, Bologna, 1986.
- Brown S. (1995), *Alcolismo, terapia multidimensionale e recupero*, trad. it. Centro Studi Erickson, Trento, 1997.
- Bruner J.S. (1983), *Il linguaggio del bambino*, trad. it. Armando, 1987.
- Bruner J.S. (1990), *La ricerca del significato*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Bruner J.S. (1986) *La mente a più dimensioni*, trad. it. Laterza, Bari, 1988.
- Callahan R.E. (1993) *Education and the cult of efficiency*, Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- Camaioni L., Volterra V., Bates E. (1977) *La comunicazione nel primo anno di vita*, Boringhieri, Torino.
- Chen J., Krechevsky M, Viens J., Isberg E. (a cura di), *Cominciare a costruire dalle potenzialità dei bambini*, trad. it., Junior, Bergamo, 2001.
- Carugati f., *Dinamiche sociali, divergenze, conflitti: il modello del conflitto socio-cognitivo nella comprensione dello sviluppo del pensiero*, in Ugazio V. (a cura di), *La costruzione della Conoscenza*, Franco Angeli, 1997.
- Chomsky N. (1957), *Le strutture della sintassi*, trad. it. Laterza, Bari, 1980.
- Christensen M., Chirlesan G., Wright J., Moreira E., Nicolini P., Araujo S., Tenckhoff A., (2011), *InPath Percorsi Intelligenti per una Migliore Inclusione Sociale*.
- Cicognani E. (2002), *Psicologia Sociale e ricerca Qualitativa*, Carocci Editore, Roma.
- Demazière D., Dubar C. (1997), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Erikson E. H. (1974), *Aspetti di una nuova identità*, trad. it. Armando, Roma, 1975.
- Erikson E.H. (1982), *I cicli della vita. Continuità e cambiamenti*, trad. it. Armando, Roma, 1984.
- Fenzio F. (2009) *Ritrovarsi Genitori, Discutere sulla genitorialità verso il mutuo aiuto*, Mimesis
- Feldman, David Henry (1994), Westport, CT, US: Ablex Publishing Beyond universals in cognitive development, 2nd ed.(1994). xvi 209.8
- Fiorilli C., (2009), *Gli insegnanti pensano l'Intelligenza, Dalle Concezioni alle pratiche educative*, Edizione Unicopli, Milano
- Fodor J., *La mente modulare*, Il Mulino, Bologna, 1999
- Fonzi A. (a cura di), (2001), *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*, Giunti, Firenze.
- Galli G. (a cura di), (1980), *Interpretazione e Contesto*, Atti del Primo colloquio sull'Interpretazione, Marietti, Torino.
- Gardner H., (1983), *Formae Mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it., Feltrineli, Milano, 2013.
- Gardner H., (1993), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, trad. it., Erickson, Trento 2005.
- Gardner H. (1991), *Educare a comprendere. Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 1994.
- Gardner H, Feldman D.H., Krechevsky M. (a cura di), (2001), *Cominciare a costruire le potenzialità dei bambini, l'esperienza del Project Spectrum*, ed. it. a cura di P. Nicolini e B. Pojaghi, Azzano S. Paolo, (Bg), Edizioni Juiunior.
- Gardner H, Feldman D.H., Krechevsky M. (a cura di), (2002), *Project Spectrum: Prime attività di apprendimento – vol. 2*, ed. it. a cura di di P. Nicolini e B. Pojaghi, Azzano S. Paolo, (Bg), Edizioni Juiunior.
- Giglioli A., Collinassi G., (2011), *Le mappe per apprendere*, Luca Sossella Editore, Bologna.

- Gillibrand R., Virginia L. Tallandini M. A., O'donnel V., (2013), *Psicologia dello Sviluppo*, Pearsons Education Italia,
- Giordano C. e Misini M.N. (1998), *Gestione Manageriale e sviluppo per progetti*, Liquori, Napoli.
- Groppo M., Ornaghi V., Grazzani L., Carruba L. (1999) *La Psicologia Culturale di Bruner*, Aspetti teorici ed empirici, Raffaello Cortina, Milano
- Gobo G. (1998), Il disegno della ricerca nelle indagine qualitative, in A. Melucci (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva*, Ricerca qualitativa e cultura, Il Mulino, Bologna.
- Halliday M.A.K. (1975), *Lo sviluppo del significato nel bambino*, trad. it. Zanichelli 1980.
- Heider F. (1958), *Psicologia delle relazioni interpersonali*, trad. it. Il Mulino, Bologna, 1972.
- Iori V., Bruzzone D. (2009), Ripartire da sé, ripartire dallo sguardo. L'inquietudine creativa dell'operatore sociale, *Animazione Sociale* n. 6/7, pp.3-11
- Kelly, G.A., (1955), *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- Krefting L., *Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness*. Am J Occup Ther. 1991 Mar;45(3):214-22
- Karmiloff S. (1997), *Oltre la mente modulare*, Il Mulino, Bologna.
- Jung C. G. (1933), *Realtà dell'anima*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1963.
- Lai G., (1976) *Gruppi di apprendimento*, Boringhieri, Torino.
- Lilana L. e Prezza M., (2014) *Costruire e Valutare i Progetti nel Sociale*, Franco Angeli, Milano.
- Lewin K. (1935), *Teoria dinamica della personalità*, trad.it. Giunti-Barbèra, 1965.
- Lewin K. (1948), *I conflitti sociali*, trad.it Franco Angeli 1972a.
- Lewin K. (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, trad.it. Il Mulino, Bologna, 1972b.
- Lewin K (1951), *Il bambino nell'ambiente sociale*, trad.it., La Nuova Italia, Firenze, 1963.
- Lucidi F, Alverini F., Pedon A., (2008) *Metodologia della Ricerca Qualitativa*, Mulino Itinerari, Bologna.
- Maison L., (2013), *Psicologia dell'Apprendimento e dell'Istruzione*, Il Mulino, Bologna.
- Mead G.H. (1934), *Mente, sé e società*, trad. it. Giunti Barbera, Firenze, 1982.
- Mortari L., (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci Editore.
- Mugny G e Carugati F., (1985), *L'intelligenza al Plurale, Rappresentazioni sociali dell'intelligenza e del suo sviluppo*, trad. it. Cluep, Bologna 1988.
- Nicolini P. (a cura di), (2011), *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione, Il ruolo dell'interazione tra pari*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Nicolini P. (a cura di), (2013), *L'interazione tra pari nei processi di apprendimento*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Nicolini P. (a cura di), (2010), *Intelligenze in azione, Osservare il Bambino nella scuola dell'Infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Nicolini P., Pojaghi B., (2006), *Project Spectrum Prime attività di apprendimento*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Piaget J., (1937), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, trad.it Giunti Barbera, Firenze, 1968.
- Piaget J., (1967), *La costruzione del reale nel bambino*, trad .it La nuova Italia, Firenze, 1973.
- Pogre P., Roge M., (2009), Multiple intelligences theory in Argentina: A conceptual framework that favors an education for all. In Chen J. Q., Moran S., Gardner H., *Multiple intelligences around the world* (pp. 259-257), Jossey-Bass, San Francisco.
- Pojaghi B., (2000), *Il gruppo come strumento di formazione complessa. Il farsi e il disfarsi delle idee*, FrancoAngeli, Milano.
- Polmonari A., (1987), *La psicologia sociale di fronte ai comportamenti collettivi: verso nuovi paradigmi di ricerca*, Rassegna Italiana di Sociologia, 28.
- Saari C., (1986), *Clinical Social Work Treatment*, Gardner Press, New York-London.
- Sasso L., Bagnasco A., Ghirotto L., (2015), *La ricerca qualitativa, una risorsa per i professionisti della salute*, Edra Masson, Milano.
- Schaffer H.R., (1971), *La socializzazione nei primi anni di vita*, trad. it. il Mulino, Bologna 1973.
- Schaffer H.R., (1977), *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, trad. it. FrancoAngeli, Milano, 1984.
- Schaffer H.R., (1986), *Il bambino e i suoi partner*, trad. it. FrancoAngeli, Milano, 1990.

- Schön D., (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Searle J.R., (1969), *Atti linguistici*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1976.
- Semi A., (1985), *Tecnica del Colloquio*, Cortina Raffaello, Milano, 1985.
- Shumsky A., (1958), *The action research way of learning*, Teachers College, Columbia University Press, New York.
- Simoncelli A., (2014), *La Funzione Genitoriale, Sviluppo e Psicopatologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Skinner B.F., (1957), *Il comportamento verbale*, trad. it. Armando, Roma, 1976.
- Stern N.D., (1977), *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*, trad. it. Armando, Roma, 1979.
- Stern N.D., (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Tajfel H., Fraser C., (1978), *Introduzione alla psicologia sociale*, trad.it. il Mulino, Bologna.
- Titone R. (a cura di), (1993), *La mia Psicologia, Obiezioni e puntualizzazioni*, Armando Editore, Roma.
- Trincherò R., (2013), *I Metodi della Ricerca Educativa*, Editori La terza, Bari.
- von Bertalanffy L., (1968), *Teoria Generale dei Sistemi*, trad. it. Ili 1971b.
- Vygotskij, (1930-1931), *Storie dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, trad. it. Giunti-Barbèra Firenze, 1974.
- Vygotskij, (1934), *Pensiero e Linguaggio*, trad.it. Bari, Laterza, 1992.
- Wallon H. (1963), *Le origini del pensiero del bambino*, trad.it. La Nuova Italia, Firenze, 1970.
- Watson J. B. (1930), *Behaviorism*, Norton, New York.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it. Astrolabio, 1971.
- Zambrano M., (2003), *Note di un metodo*, La Feltrinelli, Milano.
- Zucchermarglio C., Alby F., Fatigante M., Saglietti M., (2013), *Fare Ricerca Situata in Psicologia Sociale*, Il Mulino, Bologna.